

LA TEMPÊTE EN IMAGES (VIRGILE, *ÉNÉIDE*, I, 81-91 ET 102-123)

Antje-Marianne KOLDE
et Catherine FIDANZA

Résumé :

*Les clés que la lecture littéraire sensible fournit aux élèves pour ressentir — et traduire — les émotions qu'exprime un texte poétique touchent essentiellement l'ouïe ; comment associer la vue ? Est-ce que le recours à des images, fixes ou mobiles, pourrait apporter un soutien efficace ? Voilà la question à l'origine du dispositif didactique que nous présentons dans cet article, après l'avoir expérimenté avec des élèves de latin âgés de 15 à 17 ans dans le cadre d'un projet de lecture portant sur l'*Énéide* de Virgile, à Neuchâtel, en Suisse.*

Au vers 81 du premier chant de l'*Énéide*, d'un coup de son sceptre sur la montagne creuse, Éole, sur l'ordre de Junon, libère les vents. Pendant presque quarante vers, Virgile décrit la tempête qui s'abat sur la flotte d'Énée, jusqu'à ce que Neptune, en colère, ordonne aux vents de retourner dans leur grotte, permettant à Énée d'accoster, avec seulement sept bateaux, sur la côte libyenne. Cette tempête revêt une importance toute particulière dans la trame de l'*Énéide* : alors qu'Énée et ses compagnons sont sur le point d'atteindre l'Italie et d'y accomplir leur mission, elle les détourne vers Carthage et la reine Didon, provoquant une rencontre lourde de conséquences pour la ville que fondera un descendant d'Énée en Italie.

Le tableau que Virgile peint de cette tempête, véritable péripétie pour les Troyens si proches de conclure leur périple, se prête particulièrement bien à un travail textuel visant à familiariser les élèves avec la lecture sensible d'un texte littéraire antique et à les faire réfléchir à sa formulation en français. C'était l'objectif d'une expérience réalisée en fin d'année scolaire 2023 à Neuchâtel, en Suisse, et que relate cet article, après avoir précisé le cadre théorique sur lequel cette expérience s'est construite. La dernière partie présentera deux

productions d'élèves dont l'analyse permettra d'examiner la pertinence du scénario didactique ayant sous-tendu la séquence.

CADRE THÉORIQUE

Notre cadre théorique, que les paragraphes suivants développent, s'appuie essentiellement sur le concept de la lecture comme une activité que facilitent diverses stratégies : nous en retenons deux, à savoir la lecture méthodique et la lecture littéraire sensible.

Dans leur ouvrage intitulé *Pour une lecture littéraire*, Dufays et alii rappellent que la lecture d'un texte n'est pas une activité passive, mais active, et que, pour son accomplissement, trois dimensions complémentaires interagissent, à savoir la dimension intellectuelle-rationnelle, la dimension imaginative-affective et la dimension physiologique¹. Ce concept, formulé dans le cadre de l'enseignement de la littérature française en milieu francophone, s'applique à la lecture de tout texte littéraire (ou non littéraire), quelle que soit la langue dans laquelle il a été rédigé, et cela, même si l'enseignement traditionnel de ladite langue tend à privilégier l'une ou l'autre dimension au détriment de telle ou telle autre. Ainsi, dans l'enseignement du latin, force est de constater que la plupart des manuels et des démarches didactiques préconisés en milieu francophone privilégient la première dimension par le biais de la mobilisation de connaissances linguistiques et historiques. La deuxième dimension n'est que rarement convoquée, sans doute en raison du fossé chronologique et anthropologique entre le texte antique et les lecteurs d'aujourd'hui. Quant à la troisième, elle est généralement considérée comme acquise, du moment où les lecteurs savent lire. Mais ce n'est pas si simple. De fait, comme l'a démontré la psychologie cognitive, un mécanisme déterminant dans la lecture, considéré comme « de bas niveau », semble être la capacité à reconnaître des mots : « l'efficacité de la reconnaissance des mots, c'est-à-dire pour l'essentiel la vitesse de cette reconnaissance, constitue une condition nécessaire pour que des processus de plus haut niveau puissent être mis en œuvre par le lecteur² » ; or, cette reconnaissance est souvent ralentie lors de la lecture en langue seconde, notamment par des connaissances lexicales et

¹ DUFAYS et alii 2015, p. 126. Les auteurs énumèrent ces trois dimensions dans cet ordre-là, qui peut surprendre dans la compréhension que nous en avons : on pourrait considérer que la dimension physiologique intervient en premier (la dimension intellectuelle-rationnelle relève de la compréhension intellectuelle des faits de langue et de culture, la dimension imaginative-créative de la compréhension émotionnelle du texte et la dimension physiologique de la compréhension des signes, lettres et autres caractères qui composent ledit texte). Nous conservons cependant cet ordre, par déontologie intellectuelle. Sur le terrain, ces dimensions peuvent être abordées dans un ordre différent selon les circonstances et les besoins pédagogiques, comme nous le verrons plus bas.

² GAONAC'H 2000, § 5 ; les processus « de haut niveau » impliquent les connaissances générales et textuelles du lecteur.

morphosyntaxiques insuffisantes³. Et c'est bien ce qui se passe pour nombre de lecteurs francophones lorsqu'ils sont face à un texte latin : tant le vocabulaire peu ou pas connu que la morphologie nominale et verbale et l'ordre des mots très libre entravent ce mécanisme de base.

Considérant donc que l'interaction de ces trois dimensions est constitutive de l'acte de lecture, il convient d'habituer les élèves à les mobiliser de façon concomitante et dans une dynamique de construction permanente. Dans cet objectif, les deux stratégies que sont la lecture méthodique et la lecture littéraire sensible peuvent s'avérer précieuses.

La lecture méthodique, aujourd'hui bien ancrée en France, mais encore émergente dans l'enseignement en Suisse romande, a été développée en France dans le cadre de la didactique de la littérature, à la fin des années 1980, puis adaptée à l'enseignement-apprentissage des langues secondes⁴ et anciennes⁵ ; elle a comme objectif de permettre l'appréhension et la compréhension d'un texte, littéraire ou non, par le biais de plusieurs étapes qui, dans un mouvement centripète, permettent d'en construire le sens. Observant en premier le paratexte, c'est-à-dire des éléments extérieurs au texte mais liés à lui et susceptibles de fournir des indices permettant de formuler des hypothèses sur son contenu, le lecteur progresse ensuite dans sa compréhension de plus en plus fine grâce à sa lecture complète, à son balayage en vue de répondre aux questions de la grille (faussement) attribuée à Quintilien⁶ (*Quis ? Quid ? Ubi ? Quibus auxiliis ? Cur ? Quomodo ? Quando ?*), au repérage de ce qui relève de la typologie du texte (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialogal) et de la grammaire textuelle, et, finalement, à l'analyse de faits de langue ou de forme. À chacune de ces étapes, l'un ou l'autre élément peut faire écho à un texte figurant dans la bibliothèque intérieure de l'apprenant, qui peut — ou doit — alors mobiliser les connaissances et compétences antérieures, élaborées notamment lors de la lecture de textes en d'autres langues. Les compétences lectorales construites au fil des lectures sont en effet transférables d'une langue à l'autre. Dans la stratégie lectorale qu'est la lecture méthodique, une importance primordiale revient à la première étape, aussi appelée prélecture⁷ : située en amont de la lecture proprement dite, elle permet de « favoriser une lecture active ou interactive, créer un horizon d'attente que la lecture comblera évidemment, émettre des hypothèses de sens que la lecture confirmera ou rejettera, et enfin initier la compréhension globale⁸ ». Des éléments paratextuels fréquemment

³ GAONAC'H 2000, § 17-19.

⁴ GRUCA 2007.

⁵ ARMAND 1997, p. 48-101 ; KO 2000, p. 50-59 ; AUGÉ 2013, p. 147-175.

⁶ Cette méthode de questionnement repose sur Aristote, *Éthique à Nicomaque*, III, 2, fr. 1111a 2-20. Relayée par les scolastiques, elle est aujourd'hui courante, notamment dans les agences de presse, et appliquée, entre autres, lors des conduites de projets — abrégée en anglais *Five W's*.

⁷ GRUCA 2007, p. 211-212.

⁸ GRUCA 2007, p. 212.

convoqués consistent dans le titre du livre, sa page de couverture, l'image qui l'orne fréquemment, la quatrième de couverture, autant d'éléments qui manquent pour les textes anciens (le titre est souvent postérieur) et que la didactisation du texte peut, ou plutôt doit, suppléer. Les images se révèlent alors particulièrement précieuses. Qu'elles soient contemporaines au texte ou postérieures, elles sont à même de donner des indices sur son contenu, mais aussi sur les émotions qui l'habitent. Doter un texte antique d'images contemporaines aux élèves, fixes ou mobiles, a l'immense avantage de combler ce fossé chronologique et culturel séparant le texte des élèves, de l'introduire dans des sphères qui leur sont familières et, par ce biais, de l'actualiser en quelque sorte à leurs yeux si bien qu'ils se sentent concernés par lui et peuvent se dire « *De te fabula narratur*⁹ ».

En Suisse romande, la traduction d'un texte latin en français est généralement le but ultime du cours de latin (cf. *infra*). Aussi les élèves ont-ils tendance à atomiser d'emblée le texte, le considérant comme une suite de mots sur lesquels ils se focalisent pour en analyser la morphosyntaxe et les traduire. Ils en perdent de vue le texte qu'ils ont devant eux et qui, constituant le contexte des groupes de mots qu'ils ont délimités, les relie entre eux. Le recours à la lecture méthodique comme première approche du texte dans son ensemble conduit donc à son appréhension et à sa compréhension globales et devrait, par conséquent, en rendre la traduction plus aisée.

Outre cette démarche, qui constitue une aide précieuse à la lecture de tout texte, courant aussi bien que littéraire, la deuxième stratégie que nous proposons aux élèves de mobiliser concerne plus spécifiquement les textes littéraires, puisqu'elle consiste dans la lecture littéraire sensible. Les dimensions 1 et 2 de l'acte de lire, tel qu'il a été modélisé par Dufays *et al.*, à savoir la dimension intellectuelle-rationnelle et la dimension imaginative-affective, déclinent à leur manière la dichotomie platonicienne entre l'intelligible et le sensible, si l'on retient comme définition de l'intelligible « ce qui peut être perçu par l'intellect », et qui est donc analysé d'emblée, et comme définition du sensible « ce qui peut être perçu par les sens », en d'autres termes, ce qui est ressenti dans un premier temps et peut être analysé dans un second. S'il s'agit d'un texte littéraire, on pourrait songer, pour la première paire composée de la dimension intellectuelle-rationnelle et de l'intelligible, à des formes verbales ou lexicales, à l'évocation de personnages ou faits historiques ou mythologiques, et, pour la seconde paire composée de la dimension imaginative-affective et du sensible, aux effets, sensations, émotions et images perçus essentiellement par le biais de la lecture orale¹⁰ et générés par les sons et les rythmes des mots utilisés, leur polysémie, leur association et leur mise en réseaux.

⁹ CITTON 2011, p. 17, et 2017, p. 396.

¹⁰ N'oublions pas que la lecture orale est le mode de lecture de textes poétiques le plus répandu à Rome, PARKER 2009.

En attirant l'attention des élèves sur ces dimensions esthétiques des textes dans le sens étymologique du terme, qui en déterminent également la dimension poétique, on les conduit, d'une part, à convoquer davantage la deuxième dimension, l'imaginative-affective, et, de l'autre, à laisser de la place à la subjectivité du sujet-lecteur, la sensibilité des uns et des autres aux phénomènes sonores, pour ne citer que cet exemple, pouvant varier.

En d'autres termes, chacune de ces deux stratégies permet de développer et de mobiliser les trois dimensions constitutives de l'acte de lecture : la lecture méthodique, construisant le sens du texte par l'observation du paratexte d'abord, puis du texte lui-même, l'investissant de plus en plus profondément, relève de la dimension intellectuelle-rationnelle en convoquant et augmentant des connaissances linguistiques et culturelles, de la dimension imaginative-affective en recourant généralement à des images et en construisant le sens à partir d'hypothèses formulées, puis testées à chacune des étapes qui la composent, et, finalement, de la dimension physiologique, en aiguisant la reconnaissance de mots. La lecture littéraire sensible, quant à elle, par l'attention qu'elle porte à la forme des mots, développe et exploite essentiellement la dimension imaginative-affective et la dimension physiologique. Toutes deux, dans le processus de construction de sens, convoquent « le modèle onomasologique (dit du sens à la forme) plus rentable semble-t-il pour la construction de la signification d'un message que le modèle sémasiologique (de la forme au sens)¹¹ ».

Comment s'assurer, cependant, de l'acquisition durable, de la sédimentation, des compétences lectorales et linguistiques acquises et affinées notamment par le biais de la lecture littéraire sensible, quelle que soit la langue ? Les plans d'études¹² du latin prescrivent la traduction de textes fabriqués ou d'auteurs dans la langue de scolarisation, le français, comme activité principale et objectif premier de l'enseignement-apprentissage de cette langue. Sans vouloir entrer dans le débat sur la pertinence de la traduction¹³ pour évaluer les connaissances de latin des élèves, nous proposons une autre activité au terme du parcours décrit dans la suite de cette contribution : une fois que le texte ne recèle plus de zone d'ombre pour eux, que les faits de langue et de culture latines sont maîtrisés au moyen de diverses activités et documents, dont une traduction de travail composée par nos soins, nous demandons aux élèves de réécrire en français quelques vers choisis pour leur contenu percutant, et cela en y intégrant des procédés littéraires qu'ils ont découverts par l'intermédiaire de la lecture littéraire sensible ; ils transforment ainsi leur geste d'observation en un geste d'agir littéraire — transférable d'une langue à l'autre au même titre que toute compétence lectorale, en particulier la compétence de lecture littéraire sensible.

¹¹ GRUCA 2007, p. 14.

¹² Les Plans d'études en Suisse sont l'équivalent des Programmes de l'Éducation nationale en France.

¹³ ARMAND 1997, p. 49-65 ; VIRÉ 2009.

EXPÉRIENCE

Contexte et élèves

L'expérience dont traite cette contribution a conclu une séquence didactique plus large, consacrée à l'*Énéide* de Virgile et menée durant l'année 2022-2023 avec des élèves du lycée Denis-de-Rougemont à Neuchâtel. Âgés de 15 à 17 ans, ces jeunes latinistes, qui étaient en deuxième ou troisième année d'apprentissage du latin, se sont approprié l'épopée latine autant par la lecture du texte en français que par des exposés et la traduction commentée d'extraits choisis en latin. À l'issue de ce parcours annuel, ils se sont vu proposer une séquence conclusive de deux périodes consécutives de 45 minutes dont le scénario visait, on l'a dit, un triple objectif : premièrement, les familiariser avec la lecture littéraire sensible d'un texte latin ; en deuxième lieu, leur montrer qu'il s'agit là d'une compétence transférable à des textes écrits dans d'autres langues ; finalement, leur faire convertir leur compétence lectorale en compétence scripturale. Dans ce but, nous les avons fait travailler sur deux extraits tirés de la scène de la tempête ouvrant l'*Énéide*, résumée dans l'introduction de cet article, et sur deux extraits parallèles tirés d'une scène analogue issue d'une œuvre actuelle, le premier tome de *La traversée des temps* d'É.-E. Schmitt, *Paradis perdus* (2021 ; p. 442-516), dans laquelle un héros futur fondateur est confronté à une terrible tempête. Le choix de cet auteur en parallèle avec Virgile se justifie pleinement par les aspects épiques et poétiques de son écriture. Il convient de préciser que, dans cette expérience, le texte de Virgile a été traité sur un pied d'égalité chronologique et générique avec celui de Schmitt : si, pour les deux textes, il a été tenu compte du temps éloigné et mythologique des récits, situés tous deux dans l'*illo tempore* de Mircea Eliade, aucune attention n'a été accordée à la différence de genre littéraire ni à l'écart chronologique et culturel entre le moment de la composition du texte et celui des élèves, important dans le cas de l'*Énéide*, minime dans celui de Schmitt. Autrement dit, on a renoncé, pour cette étape-là, à toute lecture de Virgile relevant de l'anthropologie historique.

Scénario didactique

Pour ouvrir la séquence et en guise de prélecture, nous avons projeté une image fixe : une plaque d'email sur cuivre illustrant une édition strasbourgeoise de l'*Énéide* de 1502 (22,2 × 20,1 cm) et conservée au musée du Louvre (image 1) ; on y aperçoit au premier plan, sur une mer agitée, quatre navires avec des marins ; le nom de l'un d'eux est indiqué : *Eneas* ; au deuxième plan se trouvent, dans l'eau, Neptune et, sur une île, Éole et Junon, tous trois identifiés par leur nom ; entre Neptune et le couple formé par Éole et Junon sont figurés les vents

qui soufflent. Les élèves ont été invités à regarder cette image et à la décrire pour inférer le sujet des extraits sur lesquels ils allaient devoir travailler. Dans une mise en commun libre, ils ont partagé leurs observations : ils ont identifié¹⁴ sans peine la situation — une tempête — et les personnages représentés ainsi que leur désespoir, en s'appuyant sur leur posture et leur attitude ; s'ils ont bien établi un lien entre la tempête et Neptune et entre Éole et les vents, il a fallu les aider un peu au sujet du rôle de Junon.



Plaque du Maître de l'Énéide (Musée du Louvre, n° OA 7550¹⁵).

Le premier extrait¹⁶ (Virgile, *Énéide*, I, 81-91) était au centre de la deuxième activité, puisque nous leur avons lu deux fois le texte latin à haute voix, en tenant compte aussi bien du rythme des vers que des accents propres des mots — le jeu entre ces deux éléments permet au poète de mettre des mots en évidence et d'établir des liens entre eux. Grâce à l'observation préalable de l'image, les élèves avaient une idée du contenu du texte. La consigne leur demandait de relever les mots qu'ils reconnaissaient — il est à noter qu'ils n'avaient pas le texte

¹⁴ La séquence a été enregistrée à l'aide d'un téléphone mobile ; une première transcription de l'enregistrement, réalisée grâce à l'aide d'un logiciel (Whisper), a été entièrement réécoutée, relue et corrigée par les auteures. Dans ces pages, nous nous appuyons sur ces traces, même quand nous ne les citons pas explicitement.

¹⁵ Notice complète sur le site du musée : <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010099606>.

¹⁶ Voir l'annexe 1.

sous les yeux, ce qui les focalisait vraiment sur l'écoute. À nouveau dans le cadre d'une mise en commun libre, ils ont donné les mots qu'ils avaient reconnus — autant des mots isolés, comme *atra* (v. 89), *Africus* (v. 86), *stridor* (v. 87), que des groupes de mots, parfois assez longs, comme *Eurusque Notusque* (v. 85), *insequitur clamor* (v. 87), *volvunt ad litora fluctus* (v. 86), *montem / impulit in latus* (v. 81-82), *incubuerunt mari totumqu(e) a sedibus imis* (v. 84), *subito nubes caelumque diemque* (v. 88), *praesentemque viris intentant omnia mortem* (v. 91). Pour quelles raisons ont-ils relevé ces termes ou groupes de termes plutôt que d'autres ? Sans doute parce qu'ils étaient mis en évidence par des procédés relevant du sensible, surtout de l'audible : *atra*, v. 89 : avant une ponctuation forte, marquée par un court arrêt dans la lecture ; *Africus*, v. 86 : dactyle avant trois spondées ; *stridor*, v. 87 : mot immédiatement compréhensible ; *Eurusque Notusque*, v. 85 : homophonie, répétition du *-que* ; *insequitur clamor*, v. 87 : un dactyle suivi d'un spondée, *-se-* en hétérodynie¹⁷ ; *volvunt ad litora fluctus*, v. 86 : tout le second hémistiche, suite de longues interrompues par un dactyle, *vol-* en hétérodynie ; *clamorque virum stridorque rudentem*, v. 88 : deux mots immédiatement compréhensibles — *clamor* et *stridor* — et répétition du *-que* ; *montem impulit in latus*, v. 81-82 : enjambement marqué dans la lecture par une liaison appuyée, spondée suivi de deux dactyles, *la-* en hétérodynie ; *incubuerunt mari totumqu(e) a sedibus imis*, v. 84 : tout un vers, deux dactyles suivis de deux spondées, *ma-* en hétérodynie ; *subito nubes caelumque diemque*, v. 88 : un dactyle suivi de deux spondées, *su-* et *nu-* en hétérodynie ; *praesentemque viris intentant omnia mortem*, v. 91 : tout un vers, alternance entre spondées et dactyles, *-tem-* et *vi-* en hétérodynie. La confrontation de ces termes et groupes de termes avec les observations de la plaque d'email a permis d'infirmer, de confirmer ou d'affirmer les hypothèses précédemment émises.

Pour la troisième activité, nous leur avons distribué le texte doté d'une traduction de travail de notre plume, qu'ils ont été invités à lire afin de connaître le contenu du texte et pouvoir désormais se concentrer sur la forme. Nous leur avons rapidement montré quelques procédés utilisés par Virgile pour mettre en évidence des mots et, de ce fait, des émotions, à savoir, par exemple, des allitérations reproduisant les sons dus aux coups du sceptre d'Éole (v. 81 : *c-*) ou aux vents (v. 82 et 86 : *v-*) — deux phénomènes sonores et donc perceptibles pendant l'écoute, des hyperbates, montrant l'étendue des éléments décrits (v. 81 : *cavum... montem* ; v. 86 : *vastos... fluctus* ; v. 91 : *praesentem... mortem*), des polysyndètes insistant sur l'ampleur du phénomène décrit (v. 85 : *Eurusque Notusque* ; v. 87 : *clamorque virum stridorque rudentem* ; v. 88 : *caelumque diemque*) et donc perceptibles pendant l'écoute par la répétition du *-que*, les places de choix dans le vers (premier mot, à la césure, dernier mot — presque

¹⁷ Une syllabe dont l'accent tonique ne correspond pas à l'ictus, donc à la première longue de chaque mètre, est dite *en hétérodynie* ; à l'inverse, lorsque accent et ictus correspondent, on parle d'*homodynie*. L'hétérodynie est un moyen de mise en évidence de mots dont dispose le poète.

chaque vers en offre un exemple) ; les enjambements (v. 82-83 : *venti... ruunt... et perflant* ; v. 85-86 : *ruunt – creber[que]... Africus*), mimant, par le dépassement des limites du vers, l'extraordinaire violence de la tempête et perceptibles pendant l'écoute par la liaison des deux vers, et le champ lexical de la violence et de la fureur qui parcourt le texte à travers un certain nombre de mots (v. 82 : *impulit, agmine* ; v. 83 : *ruunt, perflant* ; v. 84 : *incubere* ; v. 85 : *ruunt creberque procellis* ; v. 86 : *vastos volvunt fluctus* ; v. 87 : tout le vers ; v. 88 : *eripiunt subito nubes* ; v. 89 : *nox incubat atra* ; v. 90 : *intonuere, crebris ignibus* ; v. 91 : *praesentem mortem*). À l'issue de ces repérages, les élèves ont été rendus attentifs au fait qu'ils allaient pouvoir réinvestir ces connaissances, parfois nouvelles, dans les activités suivantes.

En introduction à la quatrième activité, nous leur avons brièvement présenté É.-E. Schmitt et sa série *La traversée des temps*. Nous avons distribué aux élèves l'extrait correspondant¹⁸ et l'avons lu à haute voix, puis nous leur avons demandé de répondre aux deux questions notées en dessous du texte¹⁸. Par oral et en commun, les élèves ont relevé les éléments suivants : le silence, le vent et la vague sont présentés comme des personnages réels, les éléments sont personnifiés ; le silence est petit à petit remplacé par le vent ; les adjectifs employés forment des crescendos, tout comme l'accumulation de termes et l'apparition, à la fin de l'extrait, de la vague.

Le même schéma a été reproduit pour le second extrait de texte.

Ainsi, la cinquième activité a consisté dans la prélecture appuyée sur une image, plus précisément sur trois images : en premier, la fameuse photo que prit Matthieu Rivrin d'une vague de la tempête Justine qui déferla en 2021 sur les côtes du Finistère et dans laquelle semble apparaître un visage¹⁹ — que beaucoup interprétèrent comme celui du dieu des mers ; ensuite, une image mobile, extraite du film *En pleine tempête* (*The Perfect Storm*), sorti en 2000, réalisé par Wolfgang Petersen, et montrant le bateau de pêche en plein ouragan aux prises avec une vague monstrueuse qui l'avale²⁰ ; finalement, à nouveau une image fixe, à savoir une illustration dessinée par Anthony Jean, intitulée « Le Courroux de Poséidon » et tirée d'une édition de l'*Odyssée* parue en 2014²¹ : au premier plan, on voit un bateau à voile sur le flanc d'une vague prête à déferler ; au second plan se dresse un mur d'eau ; les chevaux du quadriga de Poséidon surgissent de l'écume ; quant au dieu, il trône au sommet du mur, en colère, tendant sa main gauche vers le bateau et tenant de sa droite son trident. Les élèves

¹⁸ Voir l'annexe 2.

¹⁹ <https://www.mathieurrivrin.com/-/galleries/derniers-reportages/tempete-justine-30012021/-/medias/058ef9e6-0d9d-4356-a630-d5cb7ac042bc-tempete-justine-en-bretagne-30-janvier-2021>.

²⁰ <https://youtu.be/W9Tdw5nG4dQ?si=YgWDD8VtlyrQvw6f>.

²¹ <https://www.2dgalleries.com/art/le-courroux-de-poseidon-65140>.

décrivirent ces images et en inférèrent facilement la thématique principale de l'extrait suivant : une vague terrible et le naufrage du navire.

Suivit la sixième activité, à savoir la lecture oralisée de l'extrait en question, les v. 102-123 du premier chant de l'*Énéide*²². Au cours de deux lectures, les élèves relevèrent à nouveau un certain nombre de mots, davantage groupés : *Aquilone* (v. 102) ; *ad sidera tollit* (v. 103) ; *in gurgite vasto* (v. 118) ; *tris Notus* (v. 108)... *tris Eurus* (v. 110) ; *vicit hiems* (v. 122) ; *volvitur in caput* (v. 116) ; *arma virum* (v. 119) ; *terram inter fluctus aperit* (v. 107) ; *Troia gaza per undas* (v. 119) ; *inimic(um) imbrem* (v. 123). Ici aussi, les élèves les ont sans doute perçus parce qu'ils étaient mis en évidence par plusieurs procédés relevant du sensible, surtout de l'audible : *Aquilone*, v. 102 : dactyle après deux spondées ; *in gurgite vasto*, v. 118 : pieds 5-6, seul dactyle du vers ; *ad sidera tollit*, v. 103 : avant une ponctuation forte, marquée par un court arrêt dans la lecture ; *tris Notus*, v. 108, après un arrêt dans la lecture, dû au point du vers précédent, *No-* en hétérodynie ; *tris Eurus*, v. 110 : un dactyle après deux spondées et *tris* en hétérodynie ; *vicit hiems*, v. 122 : avant une ponctuation forte, *hi-* en hétérodynie ; *volvitur in caput*, v. 116 : deux dactyles avant deux spondées, *ca-* en hétérodynie ; *arma virum*, v. 119 : réminiscence du début de l'*Énéide*, *vi-* en hétérodynie ; *terram inter fluctus aperit*, v. 107 : premier hémistiche et un pied du second, deux spondées suivis d'un dactyle, *a-* en hétérodynie ; *Troia gaza per undas*, v. 119 : tout le second hémistiche, dactyle après deux spondées ; *inimic(um) imbrem* v. 123 : assonance en *-i*, *im-* en hétérodynie, deux brèves suivies de deux longues. À nouveau, la confrontation de ces groupes de mots avec les observations des trois images a permis d'infirmer, de confirmer ou d'affirmer les hypothèses précédemment émises.

Pour la septième activité, comme pour la troisième, nous leur avons distribué le texte doté d'une traduction de travail de notre plume, qu'ils ont été invités à lire afin de connaître le contenu du texte et pouvoir désormais se concentrer sur la forme. Et ce fut à eux de chercher les procédés par lesquels Virgile avait mis des éléments en évidence. Ils en ont trouvé plusieurs et en auraient trouvé plus s'ils en avaient eu le temps : trois allitérations (v. 102 : *f-* ; v. 117 : *vor-* ; v. 122 : *la-*) et des assonances (v. 123 en *-i*) mimant le bruit fait par la tempête ; des hyperbates (v. 102 : *iactanti... Aquilone* ; *stridens... procella*) qui, en chiasme, dessinent l'enchevêtrement des éléments dû à la tempête ; des enjambements (v. 104-105 : *prora... dat* ; v. 106-107 : *unda... aperit* ; v. 115-116 : *magister... volvitur*), illustrant le débordement de la tempête et perceptibles pendant l'écoute par la liaison des deux vers ; l'utilisation de groupes syntaxiques courts, exprimant l'urgence ; la métaphore de la montagne pour souligner la grandeur de la vague (v. 105) ; les champs lexicaux de la tempête, de la violence, de la fureur, de l'eau.

²² Voir l'annexe 3.

Comme précédemment, la lecture et l'analyse de l'extrait de Virgile furent suivies par la lecture d'un extrait tiré du même roman d'É.-E. Schmitt et qui leur avait été distribué²³. Tous ensemble, les élèves ont répondu aux questions de cette huitième activité, en relevant les figures de style suivantes : la personnification, notamment de la mort, pour accroître l'émotion, l'accumulation des termes qui opère une gradation, les jeux de sonorités, les métaphores — autant de procédés utilisés par des poètes, comme Virgile, et qui rendent très poétique ce texte en prose.

Pour la neuvième et dernière activité, nous avons distribué aux élèves une fiche²⁴ comportant quatre vers particulièrement percutants, la traduction française des mots latins que nous avons jugés inconnus d'eux et une consigne : « réécrire les vers 104 à 107 dans un style littéraire », en s'inspirant des procédés littéraires utilisés par Virgile et par É.-E. Schmitt pour mettre en évidence certains éléments.

À l'issue de la séquence, les élèves ont été invités à répondre à un questionnaire de deux pages intitulé « Bilan ». Les items portaient sur l'adéquation de l'activité à leur niveau, l'accessibilité des activités sur les éléments stylistiques chez Virgile et chez É.-E. Schmitt, le réinvestissement dans la réécriture des savoirs et savoir-faire vus sur les textes analysés, l'aide à la compréhension des textes fournie par les images et le réinvestissement de l'ensemble de l'activité dans d'autres cours.

PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Sur les sept productions réalisées en groupe de deux ou trois élèves, nous proposons d'en analyser deux, à titre d'exemples.

Premier exemple : Elena et Samuel

Les rames se brisent ; la proue s'abandonne et offre son flanc à l'onde déchaînée ; alors surgit une lame gigantesque. La vague suspend ceux-ci à sa cime ; tandis que les flots s'ouvrent et dévoilent à ceux-là le fond où ils agitent rageusement le sable.

Le texte forme visuellement un bloc. Du point de vue de la syntaxe, il est divisé en deux phrases, comme le texte latin, et chaque phrase en plusieurs propositions séparées par une ponctuation forte, sauf à la fin, où une ponctuation forte a été remplacée par une subordonnée ; en analysant ce passage virgilien, les élèves avaient relevé l'utilisation de phrases

²³ Voir l'annexe 4.

²⁴ Voir l'annexe 5.

courtes pour souligner l'urgence. La modification syntaxique introduite à la fin est induite par un changement plus profond : Elena et Samuel gardent le même sujet pour les deux dernières propositions, « les flots », qui sont personnifiés, selon un procédé vu chez É.-E. Schmitt.

De ce procédé-là relève aussi le fait qu'à plusieurs reprises, Samuel et Elena ont utilisé un verbe pronominal (« se brisent » ; « s'abandonne » ; « s'ouvrent ») pour traduire un verbe au passif (*franguntur*) et deux verbes à l'actif ; de cette manière, les sujets (les rames, la proue et les flots) deviennent davantage actifs et ils sont personnifiés. Alors que Virgile emploie quatre mots pour décrire la vague gigantesque (*cumulo praeruptus aquae mons*), Elena et Samuel n'en utilisent que deux : « une lame gigantesque » ; ils renoncent certes à une métaphore virgilienne, mais, en utilisant le terme *lame*, ils la remplacent par une autre, qui insiste sur le côté abrupt de cette vague, exprimé par le terme latin *praeruptus* ; de plus, leur formulation gagne en brièveté percutante. Notons encore que cette proposition est mise en évidence également par la place qu'occupe le verbe « surgit » : certes, Elena et Samuel ont conservé la place qu'occupe le verbe chez Virgile ; mais en français, par le fait d'être préposé à son sujet, un verbe est mis en évidence. Finalement, relevons encore une allitération en /s/, mettant en avant le danger que courent les matelots (« suspend ceux-ci à sa cime »).

Deuxième exemple : Charlotte, Lisa et Kellie

Les rames brisées, la proue s'abandonne aux flots à qui elle offre son flanc. Soudain s'élève, se hisse, se dresse le dôme des ondes. Certains sont suspendus au sommet des houles, la mer se fend et montre à d'autres le chemin vers la Terre à travers les vagues. Le flot enragé secoue le sable avec hargne.

Le texte forme également un bloc visuellement. Du point de vue de la syntaxe, Charlotte, Lisa et Kellie ne gardent pas la structure de propositions courtes en asyndète : elles la remplacent au début par des propositions subordonnées (une proposition participiale, puis une relative) ; la proposition décrivant l'arrivée de la grande vague devient une phrase autonome, ce qui la met en évidence par rapport aux autres ; les trois propositions suivantes sont également réunies en une phrase composée de propositions soit juxtaposées, soit coordonnées par une conjonction ; la dernière proposition est à nouveau élevée au rang de phrase autonome. En modifiant ainsi le rythme du texte, les trois élèves font ressortir deux moments : l'arrivée de la vague et la violence de la tempête, qui mêle deux éléments habituellement séparés, l'eau et le sable.

Ces deux moments sont mis en évidence par deux autres procédés inspirés d'É.-E. Schmitt : d'une part, le tricolon « s'élève, se hisse, se dresse », qui reprend l'accumulation

relevée dans les extraits de cet auteur ; d'autre part, la personnification, que ce soit celle du « dôme des ondes », du « flot enragé » ou, dans la proposition précédente, de la « Terre ». Mais Charlotte, Lisa et Kellie ont aussi puisé des procédés chez Virgile : une métaphore pour décrire la vague, remplaçant le *mont* par un *dôme* ; l'importance de la place du mot — les verbes « s'élève, se hisse, se dresse » sont préposés à leur sujet et le terme « hargne » est situé à la fin du texte ; le champ lexical — la dernière proposition contient deux mots relevant de celui de la fureur et de la violence (« enragé », « hargne »). Finalement, on peut encore relever deux allitérations, l'une en /s/ au même endroit qu'Elena et Samuel (« *Certains sont suspendus au sommet* »), mimant la situation désespérée des matelots, l'autre en /v/ (*vers la Terre à travers les vagues* »), mimant peut-être l'abandon sur le fond marin.

CONCLUSION

Arrivées au terme de notre parcours, il nous semble que notre analyse des deux productions d'élèves a montré qu'ils ont été très attentifs à réinjecter dans leurs écritures de la réception des procédés littéraires qu'ils avaient découverts²⁵ et identifiés chez Virgile et É.-E. Schmitt. Citons de façon synthétique la syntaxe (paratactique vs hypotactique), le choix des mots (vocabulaire poétique, imagé, champ lexical), l'ordre des mots (verbe préposé), la stylistique (ajout, réduction, gradation, accumulation, sonorités, personnification). Comme ils ont procédé à l'identification de ces figures littéraires sur des textes écrits, on peut avancer qu'ils ont à cette fin mobilisé la dimension intellectuelle-rationnelle de l'acte de lire et qu'ils ont agi de même lors de la création de leurs textes.

Qu'en est-il alors de la dimension imaginative-affective ? Nous avons vu qu'ils l'ont certainement mobilisée lors de l'écoute des vers latins, puisqu'ils ont relevé à sa suite des termes et des groupes de termes mis en évidence par des procédés sensibles, essentiellement audibles. Et lorsqu'ils ont identifié des procédés littéraires, la nature sensible de l'un ou l'autre d'entre eux, tels les assonances, allitérations ou enjambements, a certainement aussi été déterminante, même s'ils ont été repérés dans un premier temps sur le texte écrit. Les deux productions d'élèves analysées comportent également des procédés perceptibles par les sens : les allitérations et, pour la seconde, le tricolon. On peut donc supposer, nous semble-t-il, que, lors de la création de leurs textes, ils ont également mobilisé la dimension imaginative-affective.

²⁵ Certains élèves les connaissaient déjà partiellement, comme ils le soulignent dans leurs réponses à l'item concerné dans le questionnaire final.

On peut finalement se demander si leur écriture imagée est due uniquement au réinvestissement, dans leur compétence scripturale, des savoirs et savoir-faire identifiés grâce à leur compétence lectorale et, au service de celle-ci, à la mobilisation des dimensions intellectuelle-rationnelle et imaginative-affective, ou aussi, du moins partiellement, à l'utilisation en prélecture des images, notamment de l'image mobile. De fait, par sa polysémie, sa portée esthétique, politique, linguistique, émotionnelle, l'image participe de l'« espace émotionnel dans lequel s'accomplit l'apprentissage d'une langue²⁶ ». Les traces de l'expérience nous permettent en tout cas de le supposer. En effet, d'une part, lors de la projection du film, les élèves ont plusieurs fois exprimé leur effroi lorsque la vague engloutit le bateau ; lors de la discussion qui a suivi la projection, plusieurs d'entre eux ont mentionné la taille de la vague²⁷. D'autre part, si nous n'avons pas demandé aux élèves ce qui a inspiré leur écriture, un des items du questionnaire les interrogeait sur ceci : « Les images proposées ont-elles apporté une aide à la compréhension de tes textes ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ? » À l'unanimité, les élèves ont répondu par l'affirmative et plusieurs ont mis en avant l'aspect visuel qu'elles leur avaient apporté : « ça apporte des images au texte, ça aide à s'imaginer la scène » (Lisa) ; « pour bien se représenter ce qui se passait dans le texte » (Charlotte) ; « compréhension de l'ambiance » (Elena) ; « c'était intéressant d'observer des images en même temps que de comprendre ses [sic] textes, car on pouvait se faire une autre image que ce qu'on pensait de base » (Mathilde) ; « oui, car on a pu imaginer les textes de manière visuelle » (Elisa). Si donc les images ont provoqué des émotions, en tout cas l'image mobile, et qu'elles ont permis de visualiser les éléments décrits par le texte, en quelque sorte de les rendre perceptibles par une certaine vue, il est plus que probable qu'elles aient également exercé un effet sur la création des textes.

L'image mobile nous semblait en effet essentielle dans notre dispositif didactique pour faire ressentir aux élèves la violence de la tempête qui détourne les Troyens vers l'Afrique — les tempêtes sur le lac de Neuchâtel, pour impressionnantes qu'elles puissent être, ne sont, de loin, pas aussi fortes —, pour la leur faire vivre en quelque sorte : comme nous l'avons vu, leurs réactions lors du visionnement ont été vives. Nous ne savions pas qu'à peine un mois plus tard, le 24 juillet 2023, une tornade allait s'abattre sur le haut du Canton, causant un mort, endommageant des centaines de bâtiments, arrachant des milliers d'arbres. Est-ce que

²⁶ BORGÉ 2017, p. 353.

²⁷ « Les vagues, elles sont tellement énormes. Je ne sais pas dans la réalité qu'elles pourraient être aussi énormes. » « Enfin, j'arrive pas à les imaginer. »

les élèves ont repensé à la vague virgilienne et aux Vents d'É.-E. Schmitt ? Est-ce que, en pensant à cette tempête de fiction, ils se sont dit « *De te fabula narratur*²⁸ » ?

Antje-Marianne KOLDE,
professeure en didactique du latin et du grec
à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne),
docteure en langue et littérature grecques
(antje-marianne.kolde@hepl.ch)

Catherine FIDANZA,
chargée d'enseignement en didactique du latin
à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel (Bienne)
et professeure au Lycée Denis-de-Rougemont (Neuchâtel)
(catherine.fidanza@hep-bejune.ch)

BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997.
- AUGÉ Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes*, Grenoble, Ellug, 2013.
- BORGE Nathalie, « L'exploitation pédagogique de la photographie d'auteur en FLE », dans FERRAN Florence, ROLLINAT-LEVASSEUR Ève-Marie et VANOOSTHUYSE François, *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*, Paris, Honoré Champion, 2017, p. 349-364.
- CITTON Yves, « À travers la fiction : forces de l'image, de l'exemple et de la merveille », *Vaccarme*, 54, 2011, p. 16-19.
- CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2017 (2007).
- DUFAYS Jean-Louis, LEDUR Dominique et GEMENNE Louis, *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2015.
- GAONAC'H Daniel, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 13, 2000, disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/aile/970> (consulté le 11/05/2025).

²⁸ CITTON 2011, p. 17, et 2017, p. 396.

GRUCA Isabelle, « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », *Études de lettres* [en ligne], 4, 2007, disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/edl/5835> (consulté le 11/05/2025).

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

PARKER Holt N., « Books and Reading Latin Poetry », dans JOHNSON William A. et PARKER Holt N., *Ancient Literacies. The Culture of Reading in Greece and Rome*, Oxford, University Press, 2009, p. 186-232.

VIRÉ Ghislaine, « Version, traduction et didactique de la traduction : quelques réflexions à propos du latin », *Équivalences*, 36, 1-2, 2009, p. 157-177, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3406/equiv.2009.1422> (consulté le 11/05/2025).

ANNEXE 1 : VIRGILE, *ÉNÉIDE*, I, 81-91Le calme après la tempête
... l'*Énéide* confrontée et réinventée

Extrait 1

LDDR – OS latin / 19.06.23 / Dossier élève

Antje Kolde et Catherine Fidanza

Livre 1

- 81 **Haec ubi dicta, cavum conversa cuspide montem**
 82 **impulit in latus : ac venti, velut agmine facto,**
 83 **qua data porta, ruunt et terras turbine perfiant.**
 84 **Incubuere mari, totumque a sedibus imis**
 85 **una Eurusque Notusque ruunt creberque procellis**
 86 **Africus, et vastos volvunt ad litora fluctus.**
 87 **Insequitur clamorque virum stridorque rudentum.**
 88 **Eripiunt subito nubes caelumque diemque**
 89 **Teucrorum ex oculis; ponto nox incubat atra.**
 90 **Intonuere poli, et crebris micat ignibus aether,**
 91 **praesentemque viris intentant omnia mortem.**

Source : <http://thelatinlibrary.com/vergil/aen1.shtml>

Lorsqu'il eut prononcé ces paroles, de la pointe de son sceptre retourné, il frappa la montagne creuse sur le flanc ; et les vents, comme en rangs serrés, se ruent par où une porte leur a été donnée et balaient les terres de leurs tourbillons. Ils s'étendirent sur la mer, et tout entière, à partir de ses fonds les plus bas, l'Eurus et le Notus ensemble la bousculent, et l'Africus, fécond en tempêtes, et ils roulent de vastes vagues vers la grève. S'élèvent alors le cri des hommes et le sifflement des cordages. D'un coup, les nuages ravissent le ciel et le jour aux yeux des Troyens ; une nuit noire s'étend sur la mer. Les cieux ont tonné et l'éther brille de mille feux, tout montre aux hommes la présence de la mort.

ANNEXE 2 : É.-E. SCHMITT, *LA TRAVERSÉE DES TEMPS, PARADIS PERDUS*, ALBIN MICHEL, 2021, P. 440-441La traversée des temps, *Paradis perdu*, E.-E. Schmitt

extrait 1

- 1 Alors il y eut...
- 2 Au départ, on présuma qu'il s'agissait du silence, le silence provoqué par l'irruption de l'ours, le silence qui s'intensifiait pour mieux se faire entendre ; en réalité, quelque chose essorait le silence, le tordait, le contraignait à geindre, le torturait, l'exténuaient, quelque chose qui devint un soupir, un murmur, un **mugissement** , un **hurlement** . Ce quelque chose qui tuait le silence, c'était le **Vent**.
- 6 Le **Vent** bondit, hargneux, féroce.
- 7 Un **vent** inédit. Un **vent** inouï. Un **vent** d'une violence vertigineuse.
- 8 Rien de plus mystérieux que le **Vent**. D'où vient-il ? Où va-t-il ? Parti de l'inconnu, il tape, cogne, soulève, abat, déchire, pulvérise. J'exécrais les **vents** de manière générale, ces **Démons** brusques, capricieux, superflus, aussi invisibles qu'indéchiffrables, mais celui-ci m'apparut le pire.
- 11 Une main glacée m'écrasa l'épaule.
- 12 Tibor, debout derrière moi, le visage livide, les yeux écarquillés, m'indiqua le Lac du menton.
- 13 Une vague géante, plus haute qu'une montagne, sortait le l'horizon béant et se précipitait sur nous, résolue à nous engloutir.

(Albin Michel, 2021, p. 440-441)

Observations

1. Le silence, le **vent** et la vague ... comment sont-ils présentés dans cet extrait d'un point de vue stylistique ?
2. Quel rôle jouent les verbes et les adjectifs qui accompagnent ces trois manifestations ?

ANNEXE 3 : VIRGILE, *ÉNÉIDE*, I, 102-123

Le calme après la tempête

... l'*Énéide* confrontée et réinventée

Livre 1

- 102 **Talia iactanti stridens Aquilone procella**
 103 **velum adversa ferit, fluctusque ad sidera tollit.**
 104 **Franguntur remi ; tum prora avertit, et undis**
 105 **dat latus; insequitur cumulo praeruptus aquae mons.**
 106 **Hi summo in fluctu pendent ; his unda dehiscens**
 107 **terram inter fluctus aperit ; furit aestus harenis.**
 108 **Tris Notus abreptas in saxa latentia torquet —**
 109 **saxa vocant Itali mediis quae in fluctibus aras —**
 110 **dorsum immane mari summon ; tris Eurys ab alto**
 111 **in brevia et Syrtis urget, miserabile visu,**
 112 **inluditque vadis atque aggere cingit harenae.**
 113 **Unam, quae Lycios fidumque vehebat Oronten,**
 114 **ipsius ante oculos ingens a vertice pontus**
 115 **in puppim ferit : excutitur pronusque magister**
 116 **volvitur in caput ; ast illam ter fluctus ibidem**
 117 **torquet agens circum, et rapidus vorat aequore vortex.**
 118 **Adparent rari nantes in gurgite vasto,**
 119 **arma virum, tabulaeque, et Troia gaza per undas.**
 120 **Iam validam Ilionei navem, iam fortis Achaï,**
 121 **et qua vectus Abas, et qua grandaevis Aletes,**
 122 **vicit hiems ; laxis laterum compagibus omnes**
 123 **accipiunt inimicum imbrem, rimisque fatiscunt.**

Source : <http://thelatinlibrary.com/vergil/aen1.shtml>

Extrait 2

LDDR – OS latin / 19.06.23 / Dossier élève

Antje Kolde et Catherine Fianza

Alors qu'il lançait de tels mots, la tempête stridente, sous l'effet de l'Aquilon, frappe en plein sa voile, et soulève les vagues jusqu'aux étoiles.
 Les rames sont brisées ; alors la proue se détourne et aux flots elle offre son flanc ; s'élève alors, avec sa masse, abrupte, une montagne d'eau.
 Les uns sont suspendus au sommet de la vague ; à d'autres, le flot, se fendant, découvre la terre au milieu des vagues ; le flot bouillonnant agite le sable avec rage.
 Le Notus fait tourner trois navires qu'il a emportés sur des rochers cachés – ces rochers qui sont au milieu des vagues, les Italiens les appellent des autels – dos monstrueux au ras de la mer ; l'Eurus presse trois autres de la haute mer sur des bas-fonds et des bancs de sable, douloureux à voir, et les pousse sur le fond et les entoure d'un monceau de sable.
 Un navire, qui portait les Lyciens et le fidèle Oronte, devant ses yeux, une lame immense, d'en haut le frappe à la poupe : le pilote est éjecté et il roule la tête en avant ; mais trois fois la vague fait tourner le navire au même endroit en le cernant et le tourbillon rapide l'engloutit dans l'eau.
 De rares nageurs apparaissent dans le vaste gouffre, des armes de guerriers, des planches, les trésors de Troie parmi les flots.
 Déjà le solide navire d'Ilionée, déjà celui du courageux Achate, et celui qui portait Abas, et celui du vieil Aletes, l'orage les a vaincus ; par la charpente disjointe des flancs, tous les navires prennent l'eau ennemie et par leurs fissures se fendent.

ANNEXE 4 : É.-E. SCHMITT, *PARADIS PERDUS*, P. 442 ET 445La traversée des temps, *Paradis perdu*, E.-E. Schmitt

extrait 2

- 1 La Vague progressait, **furieuse, régulière, inexorable.**
 2 **La mort fondait sur nous.** j'en possédais la certitude, même si, avec les autres, je m'agitais pour organiser notre salut. (...)
 3 Tant que la Vague ne fut perceptible qu'à nos yeux, nous partageâmes obscurément l'illusion de pouvoir nous soustraire à un mauvais rêve ; lorsqu'elle assiégea nos oreilles, son vacarme préfigura la violence qui nous étourdirait. D'abord pétarade, le roulement **crût, grossit, s'alourdit / de coups, de trépидations, de détonations, de déflagrations,** jusqu'à se transformer en **mille tonnerres mêlés, continus, sans répit, implacables.**
 7 (...)
 8 **La catastrophe déboulait. Haute comme une montagne,** la Vague avançait sans encombre à la surface du Lac ; sur les bords, elle détruisait brutalement tout obstacle, giflant les rochers, submergeant les forêts où les cimes des arbres tenaient ferme un instant puis pliaient, rabattues, **tels des brins d'herbe.**
 11 (...)
 12 Je me retournai vers le Lac. Je demeurai muet, médusé. Plus la force de mobiliser le moindre muscle, même ceux de mes lèvres. Je comprenais ce qui allait se produire : la Vague, **bête colossale pleine de griffes et de mâchoires,** qui **assommait, dépeçait, broyait, nous tuerait d'un coup** puis ses flots nous avaleraient.

(Albin Michel, 2021, p. 442, 445)

Observations

1. Quelles figures de styles sont reconnaissables dans les passages en gras ?
2. En quoi peut-on dire que le texte d'E.-E. Schmitt est poétique ?

ANNEXE 5 : ACTIVITÉ DE RÉÉCRITURE

Réécriture

- 104 Franguntur remi ; tum prora avertit, et undis
 105 dat latus ; insequitur cumulo praeruptus aquae mons.
 106 Hi summo in fluctu pendent ; his unda dehiscens
 107 terram inter fluctus aperit ; furit aestus harenis.

Vocabulaire

frango, -is, -ere, fregi, fractum : briser
 remus, -i m. : la rame
 prora, -ae f. : la proue
 avertio, -is, -ere, -verti, -versum : détourner
 latus, -eris n. : le flanc, le côté
 insequor, -eris, -i, -secutus sum : suivre immédiatement
 cumulus, -i m. : la masse
 praeruptus, -a, -um : escarpé, abrupt
 dehisco, -is, -ere, -, - : s'entrouvrir
 fluctus, -us m. : le flot, la vague
 aperio, -is, -ire, -perui, -pertum : découvrir
 furio, -is, -ire, -, - : être en délire
 aestus, -us m. : l'agitation, le bouillonnement
 harena, -ae f. : le sable

Consigne : réécrire les vers 104 à 107 dans un style littéraire.