



**PROPOSITUM VITAE... LEGENDUM :
« MA VIE, DEVANT TES YEUX, À LIRE ».
DE LA LECTURE ANTIQUE À LA LECTURE EN CLASSE
DE POÈMES LATINS INSCRITS**

Dylan BOVET

Résumé :

Dans l'Antiquité latine, les poèmes épigraphiques constituent un type particulier d'inscriptions dont la lecture mobilise des formes variées de littératie. Texte, disposition matérielle, contexte cultu(r)el et pratiques de lecture rituelle contribuent conjointement à la construction du sens. À partir d'une approche anthropologique de la lecture du texte inscrit, cet article mobilise ces formes de littératie dans l'enseignement du latin. En s'appuyant sur les stratégies par lesquelles les inscriptions se donnent à lire, il propose un parcours gradué engageant les apprenantes et les apprenants dans un premier face-à-face avec des textes progressivement accessibles, depuis l'identification des cadres contextuels et lexicaux jusqu'à une lecture orientée vers la traduction et l'appréciation de la forme poétique. Cette démarche vise à développer des compétences de transposition intralinguale et interlinguale, ainsi qu'intersémiotique, et à fournir des outils pour lire, interpréter et traduire des textes inconnus.

Le titre d'un récent colloque tenu à Lyon et à Lausanne, *Faire face aux textes de l'Antiquité*¹, invitait à une réflexion sur la lecture des textes dans l'enseignement des langues anciennes à partir de la locution française *faire face à*. Selon le dictionnaire de l'*Académie*

¹ Le colloque international de didactique des langues anciennes s'est tenu à Lyon les 5 et 6 octobre 2023 et à Lausanne les 11 et 12 avril 2024, dans le cadre du projet ELLASS (ENS-HEP Vaud BEJUNE). Je remercie l'organisateur et l'organisatrice, C. CUSSET et A.-M. KOLDE, de m'avoir invité à participer aux séances puis à publier. La présente étude s'inscrit également dans le projet « *Poesía epigráfica. Vías en su transmisión en el occidente romano* » (PID2023-151763NA-I00), dont le volet d'innovation pédagogique se consacre à l'enseignement de la poésie latine à travers les inscriptions.

*française*², l'expression signifie, au sens propre, « tourner son visage [ou] son corps dans [une] direction [donnée] » ; au sens figuré, « résister en faisant front », puis se rendre capable de « surmonter une difficulté ». Dans cette contribution, elle sert de cadre conceptuel pour envisager la lecture de poèmes épigraphiques latins en contexte scolaire comme un face-à-face stimulant.

La polysémie de l'expression française ne réduit pas les textes de l'Antiquité à des objets énigmatiques suscitant de multiples défis herméneutiques³. Bien plus, elle invite à se confronter et à s'engager (de tout son corps) avec un message étranger dans l'espace, le temps et la langue, à partir d'indices matériels et paratextuels permettant de lui donner sens : lire pour comprendre, c'est d'abord voir et observer texte et contexte. Ce face-à-face avec le texte antique est le lieu où se jouent les interactions entre vision, décodage, lecture, compréhension et interprétation, et où les attentes des lecteurs et des lectrices se mesurent à celles des enseignantes et des enseignants ainsi qu'aux compétences requises par les programmes scolaires.

Le présent article propose, dans cette perspective, non pas le bilan d'une expérimentation déjà menée, mais la conception d'un dispositif didactique fondé sur la lecture graduée de poèmes épigraphiques latins. Il s'agit d'explorer comment la poésie épigraphique peut accompagner les apprenantes et les apprenants en favorisant une entrée progressive dans la lecture des textes antiques, depuis l'observation du support inscrit jusqu'à son interprétation et sa traduction ; constituant ainsi un moyen privilégié pour instaurer un face-à-face avec le texte.

LA LECTURE DES TEXTES ANTIQUES : LITTÉRATIE ET PRATIQUES SCOLAIRES

Dans la classe de latin, la rencontre avec un texte antique engage des compétences qui dépassent le décodage linguistique. Avant même de traduire, l'apprenant ou l'apprenante doit identifier un type de texte, reconnaître des indices formels et culturels, et construire progressivement des attentes de lecture. Cet ensemble de savoir-faire peut être désigné par le terme de *littératie*, entendu ici comme la capacité à mobiliser conjointement des compétences

² ACADÉMIE FRANÇAISE, *Dictionnaire*, 9^e édition, s. v. « face », disponible en ligne sur <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F0021> (consulté le 24/03/2025).

³ Le texte latin impose son opacité par sa langue autre et parce que son contexte et ses dynamiques de production et de consommation sont très éloignés des nôtres : sa qualité littéraire intrinsèque repose sur une sélection scolaire qui sanctionne un bon usage de la langue latine et sa composition constitue un jeu de références intertextuelles. À ce propos, voir FARELL Joseph, « Apuleius and the canon », dans B. Todd Lee, E. Finckelpearl et L. Graverini (éd.), *Apuleius and Africa*, New York, Londres, Routledge, 2014, p. 66-86 ; CONTE Gian Biagio et BARCHIESI Alessandro, « Imitazione e arte allusiva. Modi e funzioni dell'intertestualità », dans G. Cavallo, P. Fedeli et A. Giardino (éd.), *Lo spazio letterario di Roma antica I: La produzione del testo*, Rome, Salerno Editrice, 1989, p. 81-114.

linguistiques, culturelles et interprétatives pour donner sens à un écrit dans un contexte déterminé⁴.

La littératie propre aux langues anciennes s'exerce sur une langue que l'on ne rencontre que sous sa forme écrite, et surtout presque exclusivement à travers des textes littéraires transmis par la tradition scolaire. Les *litterae Latinae*⁵ constituent ainsi un héritage institutionnalisé, stabilisé dès l'Antiquité et dont le canon a peu évolué depuis Quintilien⁶. Ce choix des textes enseignés détermine en retour la posture de lecture adoptée, les attentes formulées à leur égard et les stratégies mobilisées⁷. Se pose dès lors la question de l'adéquation entre ce corpus traditionnel et les objectifs pédagogiques contemporains : que lit-on aujourd'hui dans les classes de latin et dans quelle perspective ?

Un décalage important apparaît entre les pratiques modernes de lecture et les conditions antiques de réception. Comme l'a montré Dupont, la lecture d'un texte latin aujourd'hui est différente de celle d'autres textes, car elle résulte d'un processus philologique long, lui-même étranger aux conditions historiques dans lesquelles ces écrits ont été originellement composés et reçus⁸. La lecture scolaire se trouve, en outre, étroitement associée à la traduction de l'original dans une langue moderne⁹. C'est d'ailleurs la compétence de traduction sous forme de version — non celle de lecture *stricto sensu* — qui sanctionne, dans les examens suisses romands, la maîtrise et la compréhension de la langue¹⁰. La traduction tend ainsi à devenir la finalité première, plutôt que l'aboutissement d'un parcours interprétatif.

⁴ Face au constat de la multiplicité des critères que recouvre la notion de littératie — contextuelle, évolutive, impliquant des aspects tant individuels que sociaux — une définition opérationnelle a été proposée par l'UNESCO : « Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society. » (UNESCO, *Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO expert meeting*, Paris, UNESCO, 2005, p. 17-21). Pour l'importance de cette notion dans la didactique des langues, voir CHISS Jean-Louis, « Littératie », dans J.-P. Cuq (éd.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003.

⁵ Sur cette expression latine et sur son adéquation au contexte romain, voir DUPONT Florence, *Histoire littéraire de Rome : de Romulus à Ovide, une culture de la traduction*, Paris, Armand Colin, 2022.

⁶ FARELL Joseph, *op. cit.*

⁷ Sur l'enseignement des langues (modernes) à travers les littératures — remarques qui peuvent être étendues aux textes de l'Antiquité —, voir les études réunies dans BEMPORAD Chiara et JEANNERET Thérèse (éd.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, 2007.

⁸ DUPONT Florence, *L'invention de la littérature : de l'ivresse grecque au livre latin*, Paris, La Découverte, 1994.

⁹ Certaines démarches didactiques se passent de la traduction et se fondent sur l'approche des langues vivantes, comme la célèbre méthode d'ØRBERG Hans H., *Lingua Latina per se illustrata*, Focus, 1990-1991.

¹⁰ La version tient une place centrale dans les plans d'études des universités de Suisse romande (Lausanne, Fribourg, Neuchâtel et Genève) et poursuit ainsi les objectifs du *Plan d'études romand* (PER) au secondaire I, disponible sur <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/148> (consulté le 15/12/2025). Dans ce dernier, les intitulés des axes 3, « Traduction de textes et prise des décisions nécessaires à une lecture cohérente », et 4, « Découverte de sources littéraires antiques (en version originale ou en traduction) », posent implicitement la traduction comme la compétence centrale, avant la lecture. Il s'agit d'un renversement pour le moins paradoxal

Repartir des conditions antiques de lecture conduit à repenser la perspective pédagogique¹¹. Dans quels contextes les textes étaient-ils lus ? À quels lectorats s'adressaient-ils ? Quels implicites linguistiques, culturels et pragmatiques guidaient leur compréhension ? Poser ces questions ne vise pas à abolir la distance historique, mais à la rendre productive, en rapprochant la lecture scolaire de certaines modalités originelles de réception.

Le régime particulier de la composition et de la circulation de la poésie épigraphique latine en fait, à cet égard, un terrain particulièrement fécond¹². Sur le plan linguistique, les inscriptions, majoritairement funéraires, présentent des textes brefs, à la syntaxe souvent linéaire, reposant sur des structures grammaticales naturelles, et qui promettent une première entrée dans la langue, sans en neutraliser la complexité¹³. Si chaque texte est unique, des phénomènes de reprise et de *uariatio* entre inscriptions font apparaître des formulaires¹⁴.

Sur un plan culturel, ces textes sont indissociables de leur inscription dans un contexte matériel et rituel précis — tombes, pratiques funéraires, éloge des défunts — qui engage une lecture située, articulant texte et pratiques culturelles et sociales. L'exploration en classe de ces textes négligés est facilitée par le recours aux bases de données numériques qui donnent accès aux images des épitaphes et des monuments pour considérer le texte avec son contexte¹⁵.

Enfin, la poésie épigraphique mobilise des compétences proprement littéraires (métrique, genres, rhétorique, *topoi*), tout en autorisant des stratégies de lecture variées :

face au « lire pour traduire » défendu par les traducteurs, cf. PLASSARD Freddie, *Lire pour traduire*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2007.

¹¹ Plusieurs travaux invitent ainsi à interroger les pratiques traditionnelles et à recentrer l'enseignement sur la lecture des textes antiques et ses spécificités pour mener à une appropriation culturelle et linguistique faisant des apprenants et des apprenantes des lecteurs actifs. Ma réflexion s'inscrit notamment dans le sillage des analyses proposées par AUGÉ Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, ELLUG, 2013, en particulier p. 65-80 et p. 147-175.

¹² BOVET Dylan, « Faire littérature autrement. Modalités de publication et de lecture des *carmina epigraphica* latins », *Itinéraires : littérature, textes, cultures*, 2022, 2, disponible sur <https://journals.openedition.org/itineraires/12595> (consulté le 10/12/2025).

¹³ L'accès à cette langue suppose toutefois quelques écarts par rapport à la norme scolaire, cicéronienne : cf. KRUSCHWITZ Peter et H. HALLA-AHO, Hilla, « The Pompeian wall inscriptions and the Latin language: a critical reappraisal », *Arctos*, 41, 2007, p. 31-50. Je considère ici non pas des textes bricolés pour les besoins d'une méthode, mais ceux écrits dans le cadre d'une pratique vivante de la langue, qu'ils fassent partie du canon ou non : ils sont suffisamment nombreux et de niveaux variés pour pouvoir être exploités dans une optique pédagogique.

¹⁴ Certaines régions offrent des refrains épigraphiques, d'autres épitaphes sont dédoublées, copiées telles quelles ou avec modifications ; à ce propos, voir CUGUSI Paolo, « 'Doppioni' e 'ritornelli' epigrafici », dans P. Cugusi et M. T. Sblendorio Cugusi (éd.), *Versi su pietra : studi sui Carmina Latina Epigraphica. Metodologia, problemi, tematiche, rapporti con gli auctores, aspetti filologici e linguistici, edizione di testi. Quaranta anni di ricerche*, Faenza, Fratelli Lega 2016 [2003], p. 265-286.

¹⁵ On se référera à *Epigraphic Database Roma* pour les inscriptions de l'Italie (<http://www.edr-edr.it/default/index.php>), à *Epigraphic Database Heidelberg* pour les inscriptions des provinces (<https://edh.ub.uni-heidelberg.de/>), à *Epigraphic Database Bari* pour les inscriptions chrétiennes (<https://www.edb.uniba.it/>) et, de manière plus générale, à *Epigraphic Database Clauss-Slaby*, qui renvoie aux précédentes (<https://edcs.hist.uzh.ch/fr/>) ; pour les inscriptions poétiques spécifiquement, se référer à *Carmina Latina Epigraphica Online* (<https://institutional.us.es/cleo/?lang=en>).

l'appréciation du jeu des synonymies et variations latines (niveau intralingual), la traduction latin-français (interlinguale) ainsi que la transposition intersémiotique, c'est-à-dire le passage entre texte, image et support matériel¹⁶. Ces différentes opérations élargissent la pratique de lecture en sollicitant simultanément des compétences linguistiques, visuelles et culturelles. La réception qui en découle se fonde sur une anthropologie de la lecture qui appelle à considérer l'inscription comme un dispositif orientant lui-même son interprétation¹⁷.

Parce qu'elle met en jeu à la fois le rapport à la mort, à la mémoire et à la lecture d'une parole fixée dans l'écrit, la poésie funéraire ouvre également un espace de réflexion plus large. Elle permet d'aborder en classe des expériences humaines universelles tout en maintenant la distance qu'autorise l'altérité antique. L'étude des inscriptions poétiques apparaît ainsi comme une enquête sur des vies passées autant qu'une porte d'entrée vers la littérature latine, à commencer par les formes qui entretiennent des liens étroits avec l'épigraphie, comme l'épigramme ou l'épigramme. Ainsi envisagée, la poésie épigraphique latine constitue un modèle susceptible de renouveler les pratiques scolaires de lecture.

La suite de cet article s'organise en deux temps complémentaires. Il s'agit d'abord de comprendre comment la poésie épigraphique latine construit elle-même ses conditions de réception en faisant appel aux compétences de littératie de ses lecteurs et de ses lectrices. Dans un second temps, cette analyse sert de point d'appui à la proposition d'un dispositif pédagogique destiné à accompagner les apprenantes et les apprenants dans une initiation progressive à la lecture de textes latins, depuis l'observation du support inscrit jusqu'à l'interprétation littéraire.

LES INSCRIPTIONS ANTIQUES : DES TEXTES QUI CONSTRUISENT LEUR LISIBILITÉ

Dans l'Antiquité, les inscriptions constituent la forme d'écrit la plus familière aux *lectores* et aux *lectrices* dans la mesure où ces textes sont exposés à la vue d'un large public, plutôt que d'être consignés dans un livre-objet coûteux et réservé à une circulation restreinte. Parmi ces inscriptions, certaines, par leur forme poétique, présentent des prétentions littéraires. Il ne s'agit pourtant pas de textes écrits par et pour l'élite, mais majoritairement de

¹⁶ Pour un point sur ces notions, voir DRAGOVIC Milla, « La traduction intersémiotique. Un retour aux sources », *Former des traducteurs et des interprètes. Des prérequis au marché du travail*, 2019, disponible sur <https://shs.hal.science/halshs-02491302v1> (consulté le 10/12/2025).

¹⁷ E. Valette-Cagnac conclut son étude de la lecture des épitaphes latines par ces mots : « C'est peut-être en effet l'une des principales caractéristiques de l'écriture funéraire romaine que de s'attacher ainsi aux effets produits sur le lecteur ». VALETTE-CAGNAC Emmanuelle, *La lecture à Rome : rites et pratiques*, Millau, Belin, 1997, p. 108.

productions issues d'affranchis que l'on peut situer dans une « plèbe moyenne » (*CLE* 1111, 5 : *media de plebe*), catégorie qui renvoie à un lectorat étendu, courtisé par les auteurs classiques eux-mêmes¹⁸. Pour cette *plebs*, le goût littéraire apparaît comme un enjeu de définition sociale et tient lieu de distinction¹⁹. Cette prétention littéraire est aussi moquée dans le roman de Pétrone.

Pour désigner ces inscriptions poétiques, la notion de « poésie d'école²⁰ » a été proposée — puisque les modèles scolaires influent sur la composition — tout comme celle de littérature « minime/mineure²¹ ». Naturellement, la poésie épigraphique est exclue du canon de Quintilien, mais elle reflète à maints égards les pratiques pédagogiques antiques et s'inscrit ainsi dans un *continuum* avec la littérature canonique²². Par ailleurs, elle donne accès aux « vraies gens », renseignant autant sur leur vie que sur les pratiques de lecture et d'écriture hors du livre et hors de l'élite²³.

Le paysage épigraphique romain ne saurait toutefois être interprété comme la preuve d'une littératie généralisée. D'une part, comme l'a montré Bodel, les inscriptions conservées ne représentent qu'une fraction de l'écrit quotidien²⁴ ; d'autre part, l'omniprésence des inscriptions ne signifie ni que l'écriture et la lecture soient l'apanage de la majorité, ni que l'écrit constitue le *medium* dominant d'une société demeurant largement orale — sans commune mesure avec la présence de l'écrit dans le monde moderne²⁵.

L'étude fondatrice de Harris (1989)²⁶, appuyée sur la définition de la littératie proposée par l'UNESCO en 1958²⁷, a ainsi défendu l'hypothèse d'une littératie antique caractérisée

¹⁸ Ovide, *Tristes*, I, 1, 87-88 : *ergo caue, liber, et timida circumspice mente, / ut satis a media sit tibi plebe legi* « prends donc garde, mon livre, et sois timide et vigilant : que cela te suffise que d'être lu par la plèbe moyenne ». Cf. les remarques de COURRIER Cyril, *La plèbe de Rome et sa culture (fin du II^e siècle av. J.-C. — fin du I^{er} siècle ap. J.-C.)*, Rome, École française de Rome, 2014.

¹⁹ Tout particulièrement dans les inscriptions funéraires : cf. COURRIER Cyril, *op. cit.*, p. 356-365.

²⁰ SCHETTER Willy, « Epigraphische Poesie », dans R. Herzog et P. L. Schmidt (éd.), *Handbuch der lateinischen Literatur der Antike V*, Munich, C. H. Beck, 1989, p. 224-236, p. 259.

²¹ GAMBERALE Leopoldo, « Tra epigrafia e letteratura latina. Nota a Marziale 10.71 », *Atene e Roma*, 38, 1993, p. 42-54.

²² Cf. BOVET Dylan, *op. cit.*

²³ CORBIER Mireille, « L'écriture dans l'espace public romain », dans *L'URBS : espace urbain et histoire (I^{er} siècle avant J.-C. — III^e siècle après J.-C.)*, Rome, École française de Rome, 1987, p. 27-60.

²⁴ BODEL John, « Inscriptions and literacy », dans C. Bruun et J. Edmonson (éd.), *The Oxford handbook of Roman epigraphy*, Oxford, Oxford University Press, 2014, p. 745-763.

²⁵ Sur la répartition de la littératie et de l'oralité au sein d'une société, voir les remarques de MACDONALD Michael C. A., « Literacy in an oral environment », dans P. Bienkowski, C. Mee et E. Slater (éd.), *Writing and ancient near Eastern society: papers in honour of Alan R. Millard*, New York, Londres, T & T Clark, 2005, p. 45-114, p. 45-46. Sur la littératie dans le monde romain, voir l'ouvrage dirigé par JOHNSON William A. et PARKER Holt N., *Ancient literacies: the culture of reading in Greece and Rome*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

²⁶ HARRIS William V., *Ancient literacy*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

²⁷ UNESCO, « Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation », *Actes de la Conférence générale : dixième session*, Paris, UNESCO, 1958, p. 97. Cette définition s'est étoffée en 1978 : est *fonctionnellement* alphabète une « personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles

par l'association étroite de la lecture et de l'écriture, limitée principalement aux élites²⁸. Si les estimations n'ont pas fondamentalement été révisées, la recherche récente a déplacé le débat vers une définition plus nuancée de la littératie, envisageant non seulement une diffusion plus large²⁹, mais aussi des compétences de lecture et d'écriture différenciées, acquises de façon indépendante selon les contextes et les usages³⁰. La littératie n'est dès lors plus pensée comme une (super)catégorie homogène, mais comme un ensemble de pratiques spécifiques³¹ qui répondent à des besoins divers : commerciaux, militaires, professionnels ou encore littéraires³². Dans cette perspective, la littératie épigraphique relève de compétences contextuelles plurielles autorisant une participation plus large aux pratiques de l'écrit dans l'espace public, sans supposer une maîtrise uniforme chez tous les individus³³.

Cette participation élargie aux pratiques de l'écrit n'implique cependant ni une lecture immédiate, *à vue*, ni une compréhension directe des inscriptions, dont le déchiffrement constituait déjà dans l'Antiquité un apprentissage spécifique. Deux témoignages mettent en évidence la difficulté d'une telle lecture : d'un côté, Trimalchion tient en haute estime un esclave capable de réciter sans faute un texte en le lisant à vue (Pétrone, *Satyricon*, LXXV) ; de l'autre, Aulu-Gelle rapporte la difficulté qu'éprouve un spécialiste de Varron face à un texte, pourtant lisiblement écrit (*Nuits attiques*, XIII, 31, 6). Il en ressort que la lecture reste une tâche difficile et que déchiffrer n'est pas encore comprendre le contenu du message. Dans ce cas, la récitation ou l'oralisation du texte est une aide indispensable à la compréhension et à la réception *aurale* de textes composés en fonction de cette lecture-ci³⁴. Ces témoignages montrent ainsi que la lecture d'un texte inscrit ne relevait pas d'une compétence immédiate, mais d'un savoir progressivement acquis et soutenu par un apprentissage spécifique.

l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté » (UNESCO, « Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation », *Actes de la Conférence générale : vingtième session*, Paris, UNESCO, 1978, p. 18-19). Cette définition est celle qui est encore utilisée pour les statistiques.

²⁸ Bien en deçà de 20 à 30 % de la population, des hommes essentiellement : HARRIS William, *op. cit.*, p. 259.

²⁹ Notamment à partir de cas comme Pompéi, où la diffusion des *graffiti* suggère des compétences plus largement répandues ; voir à ce propos MILNOR Kristina, « Literary literacy in Roman Pompeii: the case of Virgil's *Aeneid* », dans W. A. Johnson et H. N. Parker (éd.), *Ancient literacies: the culture of reading in Greece and Rome*, Oxford, Oxford University Press, 2009, p. 288-319.

³⁰ MACDONALD Michael, *op. cit.* p. 62-63.

³¹ Harris avait entrevu cette possibilité : cf. HARRIS William, *op. cit.*, p. 7-8.

³² MILNOR Kristina, *op. cit.*

³³ « The formulaic nature of much that was inscribed in Latin and the close association of particular contexts with certain standard phrases and sets of abbreviations means that "epigraphic literacy" [...] required skills (for instance, contextual decoding of abbreviation and scripts) that were both greater than and less than those required for "literacy" in its normal sense » : BODEL John, *op. cit.*, p. 751.

³⁴ La lecture des caractères graphiques assemblés en syllabes est accompagnée au moins d'un *murmur* : VALLETTE-CAGNAC Emmanuelle, *op. cit.*, p. 29-71. La syllabation implique par ailleurs une lecture lente. Elle permet pourtant de pallier les difficultés de lecture, puisque l'oral vient compléter l'écrit.

Dans le *Satyricon* de Pétrone, une littératie épigraphique est revendiquée par l'affranchi Herméros, capable de « décoder les lettres lapidaires » (LVIII, 7 : *litteras lapidarias scio*). Ce savoir correspond à l'apprentissage de la lecture des *capitales quadratae*, acquise dès le *ludus litterarius*³⁵. Elle est assez largement diffusée, puisque même certains esclaves fréquentent le *ludus*³⁶. Cette alphabétisation, compétence-décodage de base, est utile pour déchiffrer l'écrit le plus visible dans l'espace civique. Elle est complétée lors de la poursuite du *cursus* scolaire par une littératie livresque ou littéraire, développée chez le *grammaticus*, où les poètes offrent matière à l'étude de la prononciation, de la scansion, des figures, des lieux communs et de la *copia uerborum* ou enrichissement du lexique. Finalement, une littératie rhétorique est apprise auprès du *rhetor*. Ces étapes ne cloisonnent pas les littératies, mais correspondent à des actes de lecture distincts, soutenues par des pratiques telles que l'*imitatio* et la mémorisation de passages et de citations des auteurs du canon comme autant d'expédients facilitant l'accès au sens³⁷.

Comme des recherches en sciences sociales l'ont montré, diverses stratégies facilitent l'accès au sens d'un texte, en particulier lorsqu'il y a une dimension poétique entrant en résonance avec des pratiques scolaires³⁸. Ainsi, Hanauer concilie d'une part l'approche structuraliste (*reader-driven process*), qui met en évidence les attentes liées aux codes génériques dans la construction du sens, et, d'autre part, l'approche formaliste (*text-driven process*), qui souligne la manière dont le texte lui-même, par sa forme, participe à l'élaboration du sens, en postulant que les deux processus fonctionnent de concert³⁹. Selon son hypothèse, les caractéristiques visuelles et typographiques du texte s'imposent d'abord, orientant la perception d'un genre et suscitant des attentes, ensuite confirmées ou déjouées par les éléments internes du texte. Cette dynamique suppose néanmoins des lecteurs et des lectrices entraînés et un apprentissage progressif — c'est le cas dans l'*institutio* romaine. Dans de telles circonstances, l'attention des lecteurs et des lectrices spécialisés ne se porte pas sur l'ensemble des éléments du texte, mais prioritairement sur des mots-thèmes, signe de l'acquisition d'une littératie

³⁵ Quintilien (I, 1, 24-26) rappelle que les capitales étaient d'abord apprises à l'école et que le déchiffrement des lettres monumentales jouait un rôle dans l'éducation ; cf. BODEL John, *ibid.*

³⁶ BOOTH Alan D., « Schooling of Slaves in First-Century Rome », *Transactions of the American philological association*, 109, 1979, p. 11-19. Savoir lire est une promesse d'ascension sociale : cf. BIVILLE Frédérique, « La polyphonie langagière dans le *Satyricon* de Pétrone : un reflet de la diversité linguistique et culturelle du monde romain ? », *Cahiers d'études italiennes*, 35, disponible sur <http://journals.openedition.org/cei/11440> (consulté le 28/08/2023), §32.

³⁷ La canonisation précoce des auteurs augustéens favorise leur diffusion et donc leur lecture, cf. MILNOR Kristina *op. cit.*, p. 309.

³⁸ PESKIN Joan, « The development of poetic literacy through the school years », *Discourse processes*, 47, 2010, p. 77-103.

³⁹ HANAUER David I., « What we know about reading poetry: theoretical positions and empirical research », dans G. J. Steen et D. Schram (éd.), *The psychology and sociology of literary texts*, Amsterdam, John Benjamins, 2001, p. 107-128.

poétique favorisée par la fréquentation intensive d'œuvres du même genre⁴⁰. Cette littératie ne se réduit pas à une compétence strictement textuelle, mais s'inscrit dans une enculturation plus large de pratiques sociales, rituelles, et culturelles⁴¹.

Le cadre de la littératie antique posé, la lecture des poèmes épigraphiques peut être envisagée comme une compétence progressivement construite, orientée par un ensemble de dispositifs matériels et textuels qui contribuent à en faciliter l'accès. Ce constat invite dès lors à penser son appropriation en contexte scolaire aujourd'hui comme un apprentissage guidé, reposant sur l'identification progressive de ces mêmes repères de lecture. Ils ne relèvent pas d'une reconstruction moderne, mais sont déjà inscrits dans les modalités mêmes de présentation et de réception des textes antiques. Le programme architectural du monument, ses images et leur articulation avec l'inscription participent à la diffusion du message autant que le texte lui-même. Sans revenir ici sur la place de l'image dans la didactique des textes, abordée dans une autre contribution⁴², je renvoie, en annexe, à un document et à des activités pour entraîner cette dimension de lecture⁴³. La disposition visuelle des poèmes épigraphiques joue également un rôle décisif : les conventions de présentation des vers — retrait des pentamètres dans le distique, organisation du texte — orientent d'emblée la lecture et suscitent des attentes génériques liées à la reconnaissance du poème et de sa forme métrique⁴⁴. De même, le caractère relativement homogène des messages, fondé sur un certain isomorphisme d'expressions d'une tombe à l'autre, favorise l'identification et la mémorisation de structures, de formules et d'un lexique récurrents. Lire une inscription suppose ainsi d'apprendre ce que l'on est en droit d'attendre d'un poème épigraphique. De la même manière, nous reconnaissons immédiatement la forme et la fonction d'un texte quotidien — celui figurant sur un ticket de bus, par exemple⁴⁵ — à partir de ses codes visuels et linguistiques.

⁴⁰ PESKIN Joan, « Constructing meaning when reading poetry: an expert-novice study », *Cognition and instruction*, 16, 1998, p. 235-263 ; HANAUER David I., « Attention and literary education: a model of literary knowledge development », *Language awareness*, 8, 1999, p. 15-29.

⁴¹ GEE James P., « Literacy, discourse, and linguistics: introduction and what is literacy? », dans E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll et M. Rose (éd.), *Literacy: a critical sourcebook*, Boston, Bedford, 2001, p. 525-544.

⁴² Voir, dans le présent volume, la contribution de C. LUCCI : « Des images antiques pour lire des textes littéraires en grec et en latin : réflexions autour d'une expérience de recherche ».

⁴³ Annexe 1, p. XXIV.

⁴⁴ Sur la disposition des vers épigraphiques, voir DEL HOYO CALLEJA Javier, « La *ordinatio* en los *CLE Hispaniae* », dans J. del Hoyo Calleja et J. Gómez Pallarès (éd.), *Asta ac pellege: 50 años de la publicación de Inscripciones Hispanas en verso de S. Mariner*, Madrid, Signifer Libros, 2002, p. 143-162.

⁴⁵ J'étends ici la remarque de KRUSCHWITZ Peter et HALLA-AHO Hilla, *op. cit.*, p. 44, sur les *programmata* pompéiens.

LIRE EN CLASSE : UN PARCOURS GUIDÉ

La mise en œuvre pédagogique présentée ci-dessous prend pour point de départ la rencontre initiale, visuelle, avec un monument inscrit : avant de traduire, l'apprenant ou l'apprenante sont invités à observer, reconnaître et formuler des hypothèses de lecture à partir des indices matériels et textuels du poème. Le parcours se poursuit avec l'identification des formes grammaticales, du lexique pour aboutir à la lecture-compréhension. L'objectif est de faire de cette lecture le prérequis d'une traduction en français informée conjointement par l'acquisition de la langue et par la connaissance du contexte culturel.

Le dispositif s'adresse à des apprenantes et à des apprenants ne disposant pas nécessairement de connaissances préalables en langue latine et peut être adapté à différents contextes d'enseignement, du primaire à l'université. L'objectif n'est pas de maîtriser immédiatement la métrique ou le vocabulaire poétique, mais d'accompagner l'entrée dans le texte à partir des repères matériels, visuels et linguistiques qui orientaient déjà sa réception dans l'Antiquité. Le parcours repose donc sur une démarche inductive et active, fondée sur l'observation des indices textuels et matériels, et conçue dans une temporalité longue permettant l'acquisition de compétences de lecture⁴⁶. Cette progression en plusieurs étapes correspond moins à une succession d'activités qu'à des modes d'engagement graduels du lecteur ou de la lectrice face au texte. Elle cherche à restituer les conditions d'une lecture guidée, conduisant d'une première appréhension du texte à sa lecture interprétative et à sa traduction autonomisée.

Voir : observer le texte dans son contexte

Laissant d'abord de côté la traduction, l'activité se concentre sur un poème épigraphique présenté dans son contexte matériel, à partir d'une photographie du monument accompagnée de la transcription du texte, dont l'annexe 1 fournit un exemple. Ce choix évite l'abstraction du texte isolé et restitue les conditions visuelles de sa réception, en invitant à considérer simultanément support, disposition graphique et contenu verbal.

La première étape consiste en une phase d'observation guidée : avant toute traduction, les apprenantes et les apprenants sont invités à décrire l'image et le texte, à identifier la nature du document et à formuler des hypothèses sur sa fonction et son destinataire⁴⁷. Cette entrée par la vision a pour objectif d'activer des attentes de lecture comparables à celles que suscitaient déjà les inscriptions dans leur contexte antique. Il s'agit ainsi de construire un

⁴⁶ Sur les avantages et les limites d'une telle démarche, voir AUGÉ Dominique, *op. cit.*, p. 207-209.

⁴⁷ Une liste de questions est proposée dans l'annexe 1.

cadre de référence partagé à partir duquel l'inscription peut progressivement prendre sens. En l'occurrence, il s'agit d'un contexte funéraire. Il constitue en soi une étrangeté, car il se trouve en marge de l'expérience quotidienne moderne, même s'il reste possible d'en réactiver la portée anthropologique.

Lorsqu'on visite une tombe, on s'attend, en effet, à y trouver un ensemble d'éléments – fleurs, bougies, stèles, noms propres, dates, photographies ou citations – qui orientent immédiatement la lecture du lieu. Dans ce contexte, une mention telle que *RIP*, même si l'on ne sait pas quels mots elle recouvre⁴⁸, peut être reconnue comme relevant du champ funéraire. Il en va de même pour son équivalent latin *STTL*, *sit tibi terra leuis* (« que la terre te soit légère ! »). L'usage de telles abréviations ne se comprend que dans le cadre d'une enculturation préalable⁴⁹ : économiques pour la gravure, elles constituent aussi une aide à la lecture en mobilisant une reconnaissance visuelle immédiate plutôt qu'un déchiffrement analytique⁵⁰.

Visuellement, la tombe antique présente un ensemble de caractéristiques qui permettent de la reconnaître immédiatement comme telle. La forme peut varier (autel, stèle, cippe) tout comme le décor, mais l'inscription présente utilise des *litterae lapidariae*, de facture plus ou moins soignée selon les moyens de la famille. Elle comporte une série d'éléments attendus, qui constituent autant d'indices de lecture : des abréviations comme *STTL* ou encore *DM* (*Dis Manibus*, « aux dieux Mânes »), un nom propre, souvent inscrit en lettres grandes et visibles, placé au début ou à la fin du texte, accompagné de mentions standardisées de filiation, *f(ilius/a)*, d'affranchissement, *l(ibertus/a)*, voire de profession. S'y ajoutent fréquemment des chiffres romains indiquant les années de vie, associés à des formules comme *ann(os)* ou *uixit* (« ... ans » ; « elle/il a vécu »), puis un texte plus substantiel présenté en blocs strophiques – marque formelle de la poésie. L'ensemble de ces éléments constitue un véritable programme de lecture : intégré dans une introduction culturelle, il fournit à l'apprenant ou à l'apprenante les repères nécessaires pour situer le texte, avant même toute analyse linguistique ou traduction qui pourra alors s'appuyer sur des attentes de lecture déjà construites.

À partir de ces premiers repères, certains éléments linguistiques deviennent lisibles. Un formulaire comme la filiation, répété d'une tombe à l'autre, facilite ainsi l'acquisition d'automatismes de cas : *D(is) M(anibus) S(acrum)* : « consacré aux dieux Mânes » ; *C(aio) L(ucio) Diadumeno*, « (dédié) à Gaius Lucius Diadumenus » ; *L(uci) f(ilius)*, « fils de Lucius » ; etc. De manière analogue, certaines valeurs verbales deviennent particulièrement explicites,

⁴⁸ *Requiescat In Pace* ou *Rest In Peace*, « repose en paix ».

⁴⁹ On pourra, par exemple, réfléchir collectivement en classe à ce que l'on abrège (dans les langues modernes ou anciennes), à quelles fonctions répondent les abréviations et comment on les lit (comme des mots ou comme des symboles ?).

⁵⁰ BODEL John, *op. cit.*, p. 751.

notamment le parfait résultatif : *uixit*, « elle/il a vécu », d'où « elle/il est mort(e) » ; *hic situs est*, « il a été placé ici », d'où « il est placé/repose ici ». De même, des emplois du subjonctif (impératif-optatif) — souvent introduits tardivement dans l'apprentissage — deviennent plus immédiatement accessibles lorsqu'ils apparaissent dans leur contexte épigraphique, où l'on souhaite et ordonne fréquemment (*sit tibi terra leuis*, « que la terre te soit légère ! »), ou parce que la syntaxe de complétives, avec ou sans parataxe, l'impose (*rogo <ut> dicas* : « je demande que tu dises »).

Les exemples suivants illustrent cette entrée progressive dans la lecture à partir d'une formule épigraphique simple diffusée en Hispanie :

| RÉFÉRENCE | TEXTE LATIN | MISE EN FRANÇAIS |
|---|---|--|
| <i>CLEHisp 2</i> Triana, Bétique, date inconnue | <i>D(is) M(anibus) s(acrum) /</i> <i>Primus ann(os) uix(it) IIIIX //</i> <i>h(ic) s(itus) e(st)</i> <i>t(e) r(ogo) p(raeteriens) d(icas)</i> <i>'s(it) t(ibi) t(erra) l(euis)'</i> | Consacré aux Dieux Mânes. Primus a vécu 6 ans, il est placé ici. Je te demande, passant, de dire : « que la terre te soit légère ! » |
| <i>CLEBaet, CA3</i> Cadix, Bétique, I ^{er} -II ^e apr. J.-C. ⁵¹ | <i>L(ucius) Antonius C(ai) f(ilius)</i> <i>Gal(eria) / Antullus sacerdos /</i> <i>homo optumus h(ic) s(itus) e(st)</i> <i>s(it) t(ibi) t(erra) l(euis) /</i> <i>te rogo praeteriens,</i> <i>cum / legis, ut dicas</i> <i>'sit tibi t(erra) l(euis)'</i> | Lucius Antonius Antullus, fils de Gaius, de la tribu Galeria, prêtre, homme le meilleur, est placé ici : « que la terre te soit légère ! » Je te demande, passant, quand tu lis, de dire : « que la terre te soit légère ! » |

Loin d'introduire la grammaire comme un préalable abstrait, la lecture parallèle de telles inscriptions fait émerger les structures de la langue à partir des attentes construites sur le sens du texte lui-même.

Lire : construire le sens par le lexique

Une étape supplémentaire dans l'accès au sens consiste à voir émerger le lexique à partir de la lecture. Dans le cadre d'une « didactique du lexique⁵² », l'apprenant ou l'apprenante sont en mesure de développer un vocabulaire funéraire non par la mémorisation

⁵¹ <https://institucional.us.es/cleo/index.php/inscripcion/ca3-cil-ii-1728/?lang=en>, avec photographie (consulté le 15/12/2025).

⁵² GROSSMANN Francis, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 2011, p. 163-183.

préalable, mais par l'identification de mots-thèmes récurrents rencontrés dans les épitaphes qu'il s'agit de comprendre.

Le commentaire de Servius offre à cet égard un témoignage particulièrement éclairant d'une démarche déjà didactique dans l'Antiquité⁵³. Lorsqu'une allusion aux pratiques funéraires apparaît dans l'*Énéide*, Servius en précise le vocabulaire directement en latin, par une forme de transposition intralinguale fondée sur l'explication :

Sane apparatus mortuorum « funus » dici solet, exstructio lignorum « rogos », subiectio ignis « pyra », crematio cadaveris « bustum », locus « ustrina », operis exstructio « sepulcrum », inscriptum nomen memoriae « monumentum ».

À vrai dire, la préparation des morts est couramment appelée *funus*, la structure de bois *rogus*, la mise à feu *pyra*, la crémation du cadavre *bustum*, l'endroit où elle a lieu *ustrina*, la construction qui contient les restes *sepulcrum*, le nom inscrit et sa mémoire *monumentum*.

Servius, *Commentaire à l'Énéide*, III, 22.

Le commentaire antique met en œuvre une explicitation lexicale, fondée sur l'observation des usages funèbres, dont la portée pédagogique est immédiate. Dans la didactique du lexique, la lecture des inscriptions présente un avantage décisif : le vocabulaire s'y acquiert non seulement en contexte, mais avec un cotexte qui permet d'inférer le sens d'unités lexicales sans nécessairement les traduire⁵⁴, tout en facilitant l'appropriation. L'exploration des réalités funéraires qui prennent corps dans le texte — inhumation, dépôt du corps, *iniectio glebae*, « jet de terre » qui appelle le *STTL* — se poursuit par l'approfondissement des relations sémantiques entre les termes. La sériation d'inscriptions exprimant des contenus proches offre à l'apprenant ou à l'apprenante un matériau rapidement familier, propice à la reconnaissance de reformulations et de variations internes. La comparaison des textes favorise ainsi, dans le cotexte, la constitution précoce de familles lexicales, de paires synonymiques, et une attention aux procédés de dérivation étymologique (par exemple, *flere*, *flebilis*, *fletus* et *deflere* ; *rapio*, *abripio* et *eripio*). Le contexte favorise également l'appréhension de sens spécifiques ainsi que la mise en évidence de l'étymologie de certains mots français, comme dans le cas de *condo* et *obsequor* :

condo : « enfouir ensemble » → « enterrer [des restes] » (voc. funéraire) → « cacher » → « mettre dessous, à la base, » > condition → (spéc.) « fonder une ville »

⁵³ VALLAT Daniel, « Les métamorphoses d'un commentaire : "Servius" et Virgile », *Rursus*, 9, 2016, disponible sur <http://journals.openedition.org/rursus/1190> (consulté le 20/12/2025), §1-24.

⁵⁴ SARDIER Anne, « Inciter les élèves à recourir au cotexte pour inférer le sens des unités lexicales », *La lettre de l'AIRDF*, 64, 2018, p. 36-42.

obsequor : « suivre pour/à cause » → « être tenu de suivre [le cortège funéraire] » > obsèques → « se conformer à la volonté d'autrui » > obséquieux

Ce lexique ne relève d'ailleurs pas uniquement des épitaphes, mais appartient plus largement au vocabulaire littéraire, susceptible d'être réactivé lorsque les apprenantes et les apprenants sont amenés à lire des œuvres comme l'*Énéide*⁵⁵. Ainsi, des spécificités lexicales étroitement liées aux types de textes et à leurs co(n)textes, souvent invisibles dans les dictionnaires ou les listes de vocabulaire traditionnelles, deviennent plus immédiatement perceptibles dans la lecture sérielle des inscriptions. Le lexique ainsi renforcé rend, à son tour, plus aisée la lecture⁵⁶.

Comprendre : passer du latin au français

Après l'observation du support en contexte et l'acquisition progressive de repères lexicaux, la lecture peut désormais s'engager dans une mise en relation plus étroite entre le latin et le français, et s'orienter vers la formulation du sens dans la seconde. La traduction n'intervient pas comme un préalable, mais comme le prolongement naturel des opérations de compréhension déjà engagées. Elle consiste à élaborer des équivalences et d'exprimer en français un sens déjà partiellement construit.

Soit l'inscription suivante :

*D(is) M(anibus) / Auoniae Tertullae optimaē / pientissimae coniugi b(ene) m(erenti)
f(ecit) L(ucius) Ar(runtius) Communis maritus / eius / fecit et Epitynchanus li(bertus)
eius*

*di faciant / Manes tuae pia fida casta / marito
semper coniugio / sit tibi terra leuis*

AE 1972, 38, Rome, II^e s. apr. J.-C.⁵⁷

⁵⁵ Dans l'état actuel, ces mots sont pour la plupart absents des vocabulaires scolaires — du moins dans les méthodes francophones —, où le lexique de la guerre est surreprésenté, conformément à une tradition ancrée dans le texte de la *Guerre des Gaules* et de l'*Énéide*. C'est le cas de la méthode cantonale valdo-genevoise, *Latin Forum 9^e-10^e-11^e*, éditée par M. AGOCS, M. BAUD, V. DURUSSEL, A.-M. KOLDE, S. MARÉCHAUX et A. RAPIN (Lausanne, DGEO, 2012-2014), héritier de méthodes comme *l'Invitation au latin 5^e-3^e* de J. GASON, A. LAMBERT et H. TRÉZINY (Paris, Magnard, 1997-1999). Si la *Guerre des Gaules* et l'*Énéide* sont bien traversées par la guerre, il n'en est pas moins utile de disposer aussi des mots pour lire le soin et les rituels apportés aux combattants tombés.

⁵⁶ Cf. AUGÉ Dominique, *op. cit.*, p. 225 : « Une liste de vocabulaire est ainsi plus facilement retenue si plusieurs textes sont présentés successivement à la lecture, textes caractérisés par la fréquence des rappels lexicaux. La mémorisation d'un vocabulaire n'a pas d'autre finalité que de faciliter l'exercice de la lecture. »

⁵⁷ http://www.edr-edr.it/edr_programmi/res_complex_comune.php?id_nr=EDR079158, avec photographie (consulté le 15/12/2025). Proposition de mise en français : « Aux dieux Mânes, pour Avonia Tertulla, la meilleure, la plus pieuse épouse, qui le mérite bien, Lucius Arruntius Communis, son mari, a fait [le monument] ; l'a fait aussi Epitynchanus, son affranchi. "Que les dieux, que tes Mânes, fassent — ô respectueuse, loyale, honorable pour ton mari toujours dans ton mariage — que la terre te soit légère !" ».

À la lecture, certaines valeurs apparaissent immédiatement plausibles du point de vue anthropologique : les adjectifs appliqués à la défunte relèvent d'un registre superlatif (*optima, pientissima*) et laudatif (*bene merens*). On peut également faire observer à la classe que ces qualités sont genrées (*pia, fida, casta marito*) : l'épouse est identifiée comme un parangon de vertu, d'autant que la proximité lexicale avec le français invite à des équivalences telles que « optimale », « bien méritante », « fidèle », « pieuse » ou « chaste ». Il importe toutefois, à ce stade, de faire percevoir à l'apprenant ou à l'apprenante la distance temporelle et culturelle qui sépare ces adjectifs latins de leurs héritiers français. Les transformations sémantiques induites par l'adoption du christianisme ont profondément infléchi l'acception courante de ces mots, tandis que le latin mobilise avant tout des notions de loyauté (*fides*), de respect envers l'autorité de l'époux (*pietas*) ou de préservation de son honneur (*castitas*). Au-delà de l'exercice de la version, ce décalage — l'étrangeté du latin où *pious* ne saurait être exactement être rendu par « pieux » — pose de manière aiguë et concrète le problème de la traduction, tout en ouvrant une réflexion diachronique sur l'évolution des mots, de leur sens et des concepts qu'ils recouvrent.

Ce travail sur les écarts sémantiques peut être prolongé et visualisé de manière ciblée à l'aide d'outils numériques, notamment grâce à l'alignement textuel proposé dans l'interface d'*Ugarit* : cet outil permet de mettre en regard un texte (en latin) avec sa ou ses traductions (jusqu'à deux) et de lier systématiquement chaque terme avec ses correspondants⁵⁸. L'alignement des mots ou expressions entre les langues (**fig. 1**) approfondit les compétences de traduction, notamment à travers l'appréciation des nuances et choix opérés par divers traducteurs ou traductrices. On peut ainsi travailler sur l'association manuelle (*pairing*) des termes sur la base de traductions préexistantes ou importer des traductions élaborées en classe. Les paires constituent par la suite des familles de traductions proposées pour un même terme selon les co(n)textes (**fig. 2**)⁵⁹. Le développement de compétences de traduction, autour des équivalences et de leurs limites, a fait l'objet grâce à *Ugarit* de plusieurs applications pédagogiques dans l'enseignement des langues anciennes⁶⁰.

⁵⁸ <https://ugarit.ialigner.com/> (consulté le 15/12/2025). Sur l'exploration de la traduction intralinguale et interlinguale dans les langues anciennes avec *Ugarit*, voir PALLADINO Chiara et YOUSEF Tariq, « To say almost the same thing ? A study on cross-linguistic variation in ancient texts and their translations », *Digital scholarship in the Humanities*, 38, 2023, p. 1200-1213 ; sur l'alignement textuel dans l'apprentissage de la traduction, PALLADINO Chiara, « Reading texts in digital environments: applications of translation alignment for classical language learning », *Journal of interactive technology and pedagogy*, 18, 2020, disponible sur <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/reading-texts-in-digital-environments-applications-of-translation-alignment-for-classical-language-learning/> (consulté le 10/12/2025).

⁵⁹ Comme il s'agit d'un projet collaboratif non supervisé, les erreurs d'attribution (à la bonne langue, par exemple) sont possibles, si les étiquettes sont mal informées. Le principe collaboratif et le contrôle des erreurs (*monitoring*) peuvent devenir également un ressort pédagogique.

⁶⁰ PALLADINO Chiara, FORADI Maryam et YOUSEF Tariq, « Translation alignment for historical language learning: a case study », *Digital humanities quarterly*, 15/3, 2021.



Figure 1 – Alignement textuel simple pour la traduction latin-français. La traduction est importée, puis un alignement effectué manuellement relie chaque mot latin à son équivalent français (*quot* : « ce que » ; *tu* : « tu » ; *debueras* : « aurais dû » ; etc.). Les mots en gris clair n'ont pas de correspondant latin direct et relèvent de la mise en français.

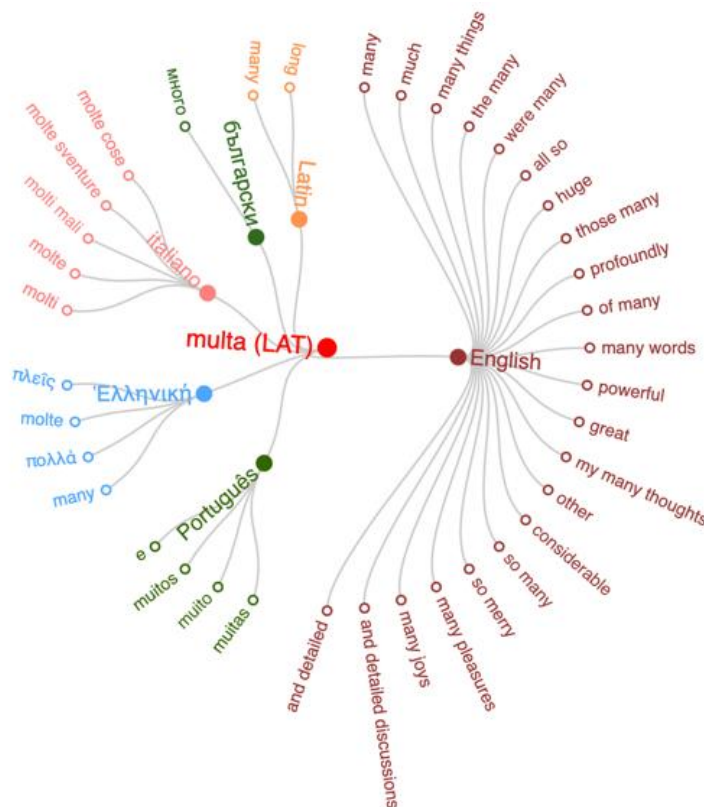


Figure 2 – Visualisation de toutes les équivalences associées au terme latin *multa* (« beaucoup de choses ») sur le site *Ugarit*. Elles illustrent les possibilités offertes par la substantivation des adjectifs au neutre.

La traduction apparaît ainsi moins comme une opération de transposition mot à mot que comme un espace de négociation du sens entre deux systèmes linguistiques et culturels en interaction. Dans cette perspective, l'évaluation des compétences de lecture acquises lors du face-à-face avec les inscriptions peut ne pas porter uniquement sur la traduction finale, mais sur la capacité à identifier les indices contextuels, à reconnaître des structures formulaires, à élaborer des hypothèses interprétatives ou à justifier les choix de mise en français ou des écarts, par exemple.

Interpréter : faire face à la forme poétique

Une fois le sens du texte construit — et éventuellement fixé grâce à une traduction —, la lecture peut s'ouvrir à la dimension proprement poétique de l'inscription versifiée. Dans ces textes, la structure du vers organise rythmiquement les syllabes et contraint à la fois l'expression et la syntaxe. Cette contrainte formelle n'empêche toutefois pas une grande linéarité syntaxique : le plus souvent, chaque vers correspond à une unité de sens, avec des articulations majeures aux pauses attendues (césures), largement déterminées par la forme métrique elle-même.

Ces articulations constituent également des lieux privilégiés de reconnaissance et de mémoire poétique, où viennent s'inscrire des échos intertextuels avec les auteurs enseignés à l'école, Virgile en tête⁶¹. Les reprises d'un hexamètre virgilien (*Énéide*, VI, 429 ; XI, 28), tantôt inchangé, tantôt retravaillé, illustrent cette poétique tout en échos :

abstulit atra dies | et funere mersit acerbo (CLE 682, 7 ; CLE 2002, 2)

⇒ Reprise *verbatim* du modèle virgilien.

abstulit atra dies | et acerbo funere mersit (CLE 608, 4 ; CLE 2001, 1)

⇒ Ordre syntaxique moins artificiel (adjectif + substantif + verbe).

abstulit atra dies | et iniquo funere mersit (CLE 2082, 3)

⇒ Variation adjectivale (*acerbo* → *iniquo*).

abstulit atra dies | una cum corpore nomen (CLE 1160, 6)

⇒ Remplacement de la seconde partie du vers.

[... | *ab*]stu[*lit atr*]a dies (AE 2012, 283)

⇒ Remploi de l'expression comme fin de pentamètre.

⁶¹ MASSARO Matteo, « Composizione epigrafica e tradizione letteraria: modalità di presenza virgiliana nelle iscrizioni metriche latine », *Annali dell'istituto universitario orientale di Napoli*, 4-5, 1983, p. 193-240.

Ces exemples montrent comment une même matrice poétique peut être déclinée, tout en restant immédiatement reconnaissable pour des lecteurs ou des lectrices formés. Une expression métrico-syntaxique telle que *abstulit atra dies*, « un jour funeste l'a emporté(e) », occupe la première partie de l'hexamètre jusqu'à la césure principale (|). Elle peut aussi être mobilisée pour former un pentamètre qui répète deux fois cette structure. On pourra se demander ce qui fait le succès de cette reprise : segment facilement exploitable ? portée générale de l'expression ? Ces pistes devraient conduire l'apprenant ou l'apprenante à identifier une citation. L'exploration du tissu des reprises dans les poèmes épigraphiques et chez les auteurs peut être réalisée en classe avec des outils tels que le répertoire poétique *Musisque Deoque*, qui fait apparaître toutes les reprises d'un mot ou d'une expression recherchée, et son outil de scansion *PedeCerto*⁶².

L'apprentissage de la métrique peut s'envisager sur ce type de texte dans la mesure où les inscriptions poétiques offrent, pour l'essentiel, des vers formellement corrects. Il convient néanmoins de prendre en compte les écarts parfois observés, notamment dans la prosodie des mots et dans la composition métrique elle-même⁶³. Ces décalages constituent un terrain privilégié pour réfléchir, au terme du parcours, aux mécanismes de la métrique, aux normes formelles et aux conditions concrètes de la création poétique latine. L'inscription apparaît alors comme un support d'apprentissage linguistique et comme un véritable lieu d'accès à la littérature et à la culture, dont les choix formels deviennent perceptibles pour qui est entraîné.

Peu à peu, le face-à-face avec l'inscription cesse d'être un simple exercice pour devenir une rencontre avec des existences singulières rendues présentes par l'écriture. *Propositum uitae... legendum* (« la vie est devant les yeux... à lire ! ») : telle est l'invite adressée au *lector* ou à la *lectrix* antiques, appelés à suivre le texte comme on suit les traces d'une vie offerte au regard et qui se prolonge aujourd'hui pour l'apprenant ou l'apprenante dans le document proposé en annexe 2⁶⁴. Ce dernier est conçu comme un espace d'intégration et de mise en pratique du parcours présenté ici, marquant le passage d'une lecture d'identification et de décodage à une lecture interprétative et littéraire désormais autonomisée.

⁶² *Musisque Deoque* (<https://www.mqdq.it/>) et *PedeCerto* (<https://www.pedecerto.eu/>) n'ont, à ce jour, pas fait l'objet, à ma connaissance, d'une évaluation pédagogique ou d'un retour d'expérience dans le cadre d'une utilisation en classe. Cependant, la simplicité de leur interface et leur libre accès en rendent l'usage pédagogique plus aisé que celui d'autres outils comparables, tels que *Library of Latin Texts* (Brepols).

⁶³ Il y a lieu ici de renvoyer à ma thèse de doctorat dédiée spécifiquement à ces questions : BOVET Dylan, *Poétique des carmina Latina epigraphica elegiaca : métrique, pragmatique, anthropologie culturelle des origines au IV^e siècle*, thèse de doctorat dirigée par O. Thévenaz et soutenue à l'Université de Lausanne, 2024.

⁶⁴ Voir p. XXVI.

LIRE POUR TRADUIRE : FACE-À-FACE AVEC LE TEXTE ANTIQUE

Parvenir à traduire suppose d'abord un acte de lecture approfondi, par lequel l'apprenant ou l'apprenante développent une littératie adaptée aux textes antiques. Le parcours présenté ici se veut ainsi une proposition de mise en œuvre, destinée à être adaptée et expérimentée selon les contextes d'enseignement. Cette compétence se construit dans un face-à-face avec le texte — et non contre lui —, par une interaction capable de donner sens aux étrangetés du poème latin.

La littératie requise pour aborder ces textes peut s'appuyer sur les stratégies de lecture mises en œuvre dans l'Antiquité elle-même. Les inscriptions sollicitent en effet la reconnaissance de codes visuels situant le texte dans l'espace et dans ses usages, l'activation d'un imaginaire culturel partagé, l'acquisition d'un lexique spécifique et la réminiscence d'échos littéraires issus des pratiques d'*imitatio*. Ces mécanismes, au cœur des cultures antiques de l'écrit, constituent autant de leviers pour une didactique du latin.

En ce sens, la poésie épigraphique occupe une position privilégiée. Inscrite dans la pierre et exposée dans l'espace public, elle conjugue brièveté, linéarité syntaxique et densité culturelle, mettant en relation texte, monument, rituel et horizon littéraire. Lire une inscription poétique revient ainsi à mener une enquête interprétative fondée sur le recoupement d'indices multiples où le lecteur ou la lectrice se trouve confrontés non seulement à un texte, mais à des existences passées rendues présentes par l'écriture.

L'approche proposée repose sur une série de face-à-face — entre lecteur ou lectrice et défunt ou défunte, entre présent et passé — qui ne visent pas à abolir la distance historique, mais à la rendre signifiante. Dans cette perspective, l'initiation à la lecture de textes authentiques ne saurait être indéfiniment différée : confrontés à des textes courts, contextualisés et culturellement situés, les apprenantes et les apprenants développent conjointement des compétences linguistiques, interprétatives et réflexives, sans attendre une maîtrise exhaustive du système grammatical ni une mise systématique en français.

La poésie épigraphique rappelle ainsi que lire consiste moins à déchiffrer qu'à suivre un parcours déjà inscrit dans la matérialité du texte. Le face-à-face avec l'inscription forme alors des lecteurs et des lectrices capables de (se) saisir, d'interpréter puis de traduire des textes éloignés dans le temps et dans leurs usages, en acceptant leur part irréductible d'étrangeté — défi permanent, mais aussi richesse durable de notre rapport à l'Antiquité.

Dylan BOVET,
Université de Lausanne (Lausanne/Vaud)
(dylan.bovet@unil.ch)

BIBLIOGRAPHIE

Sources épigraphiques

AE = L'Année épigraphique, Paris, depuis 1888.

CLE = BÜCHELER Francis, LOMMATZSCH Ernst, *Carmina Latina Epigraphica*, Leipzig, 1895, 1897 et 1926.

CLEBaet = FERNÁNDEZ MARTÍNEZ Concepción, *Carmina Latina Epigraphica de la Bética Romana : las primeras piedras de nuestra poesía*, Séville, Universidad de Sevilla, 2007.

CLEHisp = CUGUSI Paolo et SBLENDORIO CUGUSI Maria Teresa, *Carmina latina epigraphica hispanica post buechelerianam collectionem editam reperta cognita (CLEHispanica)*, Faenza, Fratelli Lega, 2012.

Sources secondaires

ACADÉMIE FRANÇAISE, *Dictionnaire*, 9^e édition, s. v. « face », disponible en ligne sur <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F0021> (consulté le 24/03/2025).

AGOCs Marc, BAUD Michel, DURUSSEL Viviane, KOLDE Antje-Marianne, MARÉCHAUX Sébastien et RAPIN Aline (éd.), *Latin Forum 9^e-10^e-11^e*, Lausanne, DGEO, 2012-2014.

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

BEMPORAD Chiara et JEANNERET Thérèse (éd.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, 2007.

BIVILLE Frédérique, « La polyphonie langagière dans le *Satiricon* de Pétrone : un reflet de la diversité linguistique et culturelle du monde romain ? », *Cahiers d'études italiennes*, 35, disponible sur <http://journals.openedition.org/cei/11440> (consulté le 28/08/2023).

BODEL John, « Inscriptions and Literacy », dans C. Bruun et J. Edmonson (éd.), *The Oxford handbook of roman epigraphy*, Oxford, Oxford University Press, 2014, p. 745-763.

BOOTH Alan D., « Schooling of slaves in first-century Rome », *Transactions of the American philological association*, 109, 1979, p. 11-19.

BOVET Dylan, « Faire littérature autrement. Modalités de publication et de lecture des *carmina epigraphica* latins », *Itinéraires : littérature, textes, cultures*, 2022, 2, disponible sur <https://journals.openedition.org/itineraires/12595> (consulté le 10/12/2025).

BOVET Dylan, *Poétique des carmina Latina epigraphica elegiaca : métrique, pragmatique, anthropologie culturelle des origines au IV^e siècle*, thèse de doctorat dirigée par O. Thévenaz et soutenue à l'Université de Lausanne, 2024.

- CHISS Jean-Louis, « Littératie », dans J.-P. Cuq (éd.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003.
- CONTE Gian Biagio et BARCHIESI Alessandro, « Imitazione e arte allusiva. Modi e funzioni dell'intertestualità », dans G. Cavallo, P. Fedeli et A. Giardina (éd.), *Lo spazio letterario di Roma antica I: la produzione del testo*, Rome, Salerno Editrice, 1989, p. 81-114.
- CORBIER Mireille, « L'écriture dans l'espace public romain », dans *L'URBS : espace urbain et histoire (I^{er} siècle avant J.-C. — III^e siècle après J.-C.)*, Rome, École française de Rome, 1987, p. 27-60.
- COURRIER Cyril, *La plèbe de Rome et sa culture (fin du II^e siècle av. J.-C. — fin du I^{er} siècle ap. J.-C.)*, Rome, École française de Rome, 2014.
- CUGUSI Paolo, « 'Doppioni' e 'ritornelli' epigrafici », dans P. Cugusi et M. T. Sblendorio Cugusi (éd.), *Versi su pietra : studi sui Carmina Latina Epigraphica. Metodologia, problemi, tematiche, rapporti con gli auctores, aspetti filologici e linguistici, edizione di testi. Quaranta anni di ricerche*, Faenza, Fratelli Lega 2016 [2003], p. 265-286.
- DEL HOYO CALLEJA Javier, « La *ordinatio* en los *CLE Hispaniae* », dans J. del Hoyo Calleja et J. Gómez Pallarès (éd.), *Asta ac pellege: 50 años de la publicación de Inscripciones Hispanas en verso de S. Mariner*, Madrid, Signifer Libros, 2002, p. 143-162.
- DRAGOVIC Milla, « La traduction intersémiotique. Un retour aux sources », *Former des traducteurs et des interprètes : des prérequis au marché du travail*, 2019, disponible sur <https://shs.hal.science/halshs-02491302v1> (consulté le 10/12/2025).
- DUPONT Florence, *Histoire littéraire de Rome : de Romulus à Ovide, une culture de la traduction*, Paris, Armand Colin, 2022.
- DUPONT Florence, *L'invention de la littérature : de l'ivresse grecque au livre latin*, Paris, La Découverte, 1994.
- FARELL Joseph, « Apuleius and the Canon », dans B. Todd Lee, E. Finckelpearl et L. Graverini (éd.), *Apuleius and Africa*, New York, Londres, Routledge, 2014, p. 66-86.
- GAMBERALE Leopoldo, « Tra epigrafia e letteratura latina. Nota a Marziale 10.71 », *Atene e Roma*, 38, 1993, p. 42-54.
- GASON Jacques, LAMBERT Alain et TRÉZINY Henri (éd.), *Invitation au latin 5^e-3^e*, Paris, Magnard, 1997-1999.
- GEE James P., « Literacy, discourse, and linguistics: introduction and what is literacy? », dans E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll et M. Rose (éd.), *Literacy: a critical sourcebook*, Boston, Bedford, 2001, p. 525-544.
- GROSSMANN Francis, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 2011, p. 163-183.
- HANAUER David I., « What we know about reading poetry: theoretical positions and empirical research », dans G. J. Steen et D. Schram (éd.), *The psychology and sociology of literary texts*, Amsterdam, John Benjamins, 2001, p. 107-128.

- HANAUER David, I., « Attention and literary education: a model of literary knowledge development », *Language awareness*, 8, 1999, p. 15-29.
- HARRIS William V., *Ancient literacy*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.
- JOHNSON William A. et PARKER Holt N. (éd.), *Ancient literacies: the culture of reading in Greece and Rome*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- KRUSCHWITZ Peter et H. HALLA-AHO, Hilla, « The Pompeian wall inscriptions and the Latin language: a critical reappraisal », *Arctos*, 41, 2007, p. 31-50.
- MACDONALD Michael C. A., « Literacy in an oral environment », dans P. Bienkowski, C. Mee et E. Slater (éd.), *Writing and ancient near eastern society: papers in honour of Alan R. Millard*, New York, Londres, T & T Clark, 2005, p. 45-114.
- MASSARO Matteo, « Composizione epigrafica e tradizione letteraria : modalità di presenza virgiliana nelle iscrizioni metriche latine », *Annali dell'istituto Universitario Orientale di Napoli*, 4-5, 1983, p. 193-240.
- MILNOR Kristina, « Literary Literacy in Roman Pompeii: The Case of Virgil's *Aeneid* », dans W. A. Johnson et H. N. Parker (éd.), *Ancient literacies: the culture of reading in Greece and Rome*, Oxford, Oxford University Press, 2009, p. 288-319.
- ØRBERG Hans H., *Lingua Latina per se illustrata*, Focus, 1990-1991.
- PALLADINO Chiara et YOUSEF Tariq, « To say almost the same thing? A study on cross-linguistic variation in ancient texts and their translations », *Digital scholarship in the humanities*, 38, 2023, p. 1200-1213
- PALLADINO Chiara, « Reading texts in digital environments: applications of translation alignment for classical language learning », *Journal of interactive technology and pedagogy*, 18, 2020, disponible sur <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/reading-texts-in-digital-environments-applications-of-translation-alignment-for-classical-language-learning/> (consulté le 10/12/2025).
- PALLADINO Chiara, FORADI Maryam et YOUSEF Tariq, « Translation alignment for historical language learning: a case study », *Digital humanities quarterly*, 15/3, 2021, NP.
- PESKIN Joan, « Constructing meaning when reading poetry: an expert-novice study », *Cognition and instruction*, 16, 1998, p. 235-263
- PESKIN Joan, « The development of poetic literacy through the school years », *Discourse processes*, 47, 2010, p. 77-103.
- PLASSARD Freddie, *Lire pour traduire*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2007.
- SARDIER Anne, « Inciter les élèves à recourir au cotexte pour inférer le sens des unités lexicales », *La lettre de l'AIRDF*, 64, 2018, p. 36-42.
- SCHETTER Willy, « Epigraphische Poesie », dans R. Herzog et P. L. Schmidt (éd.), *Handbuch der lateinischen Literatur der Antike V*, Munich, C. H. Beck, 1989, p. 224-236.

UNESCO, « Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation », *Actes de la Conférence générale : dixième session*, Paris, UNESCO, 1958.

UNESCO, « Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation », *Actes de la Conférence générale : vingtième session*, Paris, UNESCO, 1978.

UNESCO, *Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO expert meeting*, Paris, UNESCO, 2005.

VALETTE-CAGNAC Emmanuelle, *La lecture à Rome. Rites et pratiques*, Millau, Belin, 1997.

VALLAT Daniel, « Les métamorphoses d'un commentaire : "Servius" et Virgile », *Rursus*, 9, 2016, disponible sur <http://journals.openedition.org/rursus/1190> (consulté le 20/12/2025).

ANNEXES

Annexe 1 : Première approche du texte d'un monument funéraire

Le document et l'activité proposés ci-dessous visent à exploiter les liens entre texte et image dans un monument funéraire pour construire le sens de l'épithaphe. L'objectif est d'entraîner l'apprenant ou l'apprenante à mettre en relation indices textuels et figurés, à formuler des hypothèses d'interprétation et à construire une lecture cohérente du monument.

Référence : CLE 1116, Rome, fin du I^{er} s. apr. J.-C.

Image (consultable en ligne⁶⁵) :

http://www.edr-edr.it/edr_programmi/res_complex_comune.php?id_nr=EDR151303

Activité I : observation du monument

(suggestions de questions)

- De quel type de monument s'agit-il ? Quels indices permettent de l'identifier ?
- Qui est représenté ? Pour qui le monument a-t-il été réalisé ?
- Quels éléments figurés observez-vous (personnages, objets, postures) ?
- À quelle scène ces éléments renvoient-ils (banquet, militaire, etc.) ?
- Quel type(s) de texte(s) accompagne(nt) cette image ?

Description : le poème vient ici doubler la représentation figurée d'un homme reposant sur une *klinè*, tenant un *skyphos* dans la main gauche et une *hypothymis* dans la droite et aux pieds duquel se tient assis un jeune homme vêtu en soldat avec épée courte au flanc.

Activité II : interprétation du texte à partir du lien texte-image

(suggestions de questions)

- Quels liens pouvez-vous établir entre le texte et l'image ?
- Relevez dans le texte les mots ou expressions qui renvoient à l'image.
- Quels mots ou expressions du texte connaissez-vous ou pouvez-vous déduire ?
- Comment comprendre *filius a dextra residet* (v. 7) à partir de l'image ?
- Que nous apprennent l'image et le texte sur le fils ? Quelle est son activité/son statut ?
- Quels éléments du texte confirment cette interprétation ?
- À partir de ces observations, résumez le sens général du texte.

⁶⁵ Plutôt que de reproduire une image unique dans cette annexe, je renvoie aux différentes photographies disponibles en ligne, qui proposent plusieurs angles de vue du monument et en facilitent l'examen.

Texte⁶⁶ :

| | |
|--|--|
| <p>1 <i>qui dum uita datast semper uiuebat auarus heredi parcens inuidus ipse sibi / <u>hic accumbentem sculpi genialiter arte</u> se iussit <u>docta</u> post sua fata <u>manu</u> /</i></p> <p>5 <i>ut saltem <u>recubans</u> in morte <u>quiescere</u> posset securaque <u>iacens</u> ille <u>quiete</u> frui / <u>filius a dextra residet</u> qui <u>castra</u> secutus occidit ante patris funera maesta sui / sed quid defunctis prodest genialis <u>imago</u></i></p> <p>10 <i>hoc potius ritu uiuere debuerant //</i></p> <p><i>C(aius) Rubrius Vrbanus sibi et Antoniae / Domesticae coniugi suae et Cn(aeo) Domitio / Vrbico Rubriano filio suo et libertis / libertabusque posteri(s)que eorum et M(arco) / Antonio Daphno fecit.</i></p> | <p>Quelques remarques :</p> <p><i>hic</i> = ici, déictique qui enclenche le lien avec l'image</p> <p><i>sculpi... arte...docta...manu</i> = renvoie à la sculpture</p> <p><i>accumbentem...recubans</i> = couché (<i>uariatio</i> synonymique), comme dans un banquet.</p> <p>Cf. <i>iacens</i>, puis <i>quiescere... quiete</i></p> <p><i>filius a dextra residet... castra</i> = à la droite de son père (à gauche sur l'image), position assise, en tenue de soldat</p> <p><i>imago</i> = reprend <i>sculpi...arte...docta...manu</i>, dans le voisinage de <i>genialis/genialiter</i></p> |
|--|--|

Proposition de mise en français :

Aussi longtemps qu'il lui était donné de vivre, il vivait toujours avide, épargnant pour son héritier, jaloux à ses propres dépens.

Il a ordonné qu'on le sculpte couché à table ici, en fête, avec art, d'une main habile, une fois sa vie terminée, pour qu'au moins, couché dans la mort, il puisse se reposer et, étendu, jouir d'un repos sans souci.

Son fils est assis à sa droite, lui qui avait pris le chemin des camps et est mort avant les funérailles de son père : que de tristesse !

Mais à quoi bon une représentation de fête pour les défunts ?

Ils auraient plutôt dû vivre dans pareilles festivités.

Gaius Rubrius Urbanus a fait faire pour lui-même et pour Antonia Domestica, son épouse, et pour Gnaeus Domitius Urbicus Rubrianus, leur fils, et pour leurs affranchis et affranchies et leurs descendants et pour Marcus Antonius Daphnus.

Activité III : discussion sur le sens général du monument

- Quels liens pouvez-vous établir entre le texte et l'image ?
- Quels éléments la mise en français proposée permet-elle de mieux comprendre ?
- Comment interpréter les deux derniers vers (v. 9-10) ?
- Quel ton percevez-vous (éloge, ironie, critique) ?
- En quoi ces vers résument-ils le monument ?

Commentaire : Le dernier vers dénonce la futilité de l'existence et démasque avec cynisme l'impuissance de l'image à redonner véritablement vie, à n'être qu'un substitut. Dans tous les cas, la représentation est une « revendication symbolique », où le défunt prend part à une pratique sociale, le

⁶⁶ Les parenthèses indiquent le développement des abréviations, les barres obliques un changement de ligne sur la pierre. En effet, le texte est présenté vers après vers. Une double barre oblique note un changement de champ épigraphique.

banquet, qui est avant tout aristocratique⁶⁷, comme le rend explicite l'adjectif *genialis* qui renvoie étymologiquement à la sphère des *gentes*, les « bien-nés ».

Annexe 2 : Lecture avancée, guidée, en classe

Le document et l'activité proposés ci-dessous visent à mobiliser les compétences d'observation, de décodage et d'interprétation acquises précédemment pour conduire une lecture guidée plus autonome d'une inscription poétique longue, en vue d'une mise en français et d'une interprétation globale.

Référence : AE 1983, 324 = AE 1991, 556, Corfinium, I^{er}-II^e s. apr. J.-C.

Image (consultable en ligne) :

<https://edcs.hist.uzh.ch/fr/search?edcs-id=EDCS-10700960>

Texte⁶⁸ :

| | | |
|--|-------------------------------|-------------------------|
| <i>T(it)o Petiedio T(it)i l(iberto) Nyctaeo ep(h)ip(p)iaro</i> | | |
| <i>T(itus) Petiedius</i> | <i>Luciliae</i> | <i>C(aius) Lucilius</i> |
| <i>T(it)i l(ibertus) Stephanio</i> | <i>ᵛ(mulieris) l(ibertae)</i> | <i>Ichimenus</i> |
| <i>uiuos sibi</i> | <i>Calybeni</i> | <i>uiuos sibi</i> |
| <i>seuir Augustalis d(ecreto) d(ecurionum)</i> | <i>coniugi</i> | |
| <i>Tu qui praeteriens lassus properare uideris sic coeptum peragas</i> | | |
| <i>[si]ste parumper iter propositum uitae[i]que meae mortisque legendum da</i> | | |
| <i>[pe]dibus requiem et perlege pauca precor emerui dominam officii(i)s bis libera facta cum meritis</i> | | |
| <i>[fa]to morte perempta meis iamque quater denos aetas impleuerat annos cum interea nulli</i> | | |
| <i>[noxi]a dicta forem tota domus dominae nostro pendebat amore coniugibusque meis semper</i> | | |
| <i>[am]anda fui qualemcumque domum cernis monumentaqua[a]e nostra impensa facta[m] <a> coniuge</i> | | |
| <i>[ut]roque meo quorum uita precor longo spatietur amore inueniantque sibi quae bene uelle</i> | | |
| <i>[ueli]nt(?) n[on in]certum habeo te non inquirere uelle praeteriens oculis quae legere ipse potes </i> | | |
| <i>[siue mih]i Calybe siue es Lucilia dicta digna es cui dicam sit tibi terra leuis et tu quicumque es</i> | | |
| <i>[ho]c titulo remorate legendo peruenias quo uis sit tibi amica Fides</i> | | |
| <i>[Tito Petie]dio T(it)i l(iberto) Nyctaeo et tibi</i> | | |

Activité : faire face à une épitaphe latine en vers

A. Observation et repérage

- De quel type de document s'agit-il ? Quels éléments permettent de l'identifier comme une inscription funéraire ?
- Repérez les différentes parties du texte (prose/vers).
- Qui sont les personnes mentionnées dans la partie en prose ?
- Qui parle dans la partie versifiée ? À qui le texte s'adresse-t-il ?

⁶⁷ COURRIER Cyril, *op. cit.*, p. 415-416.

⁶⁸ Les crochets droits notent la restitution d'une partie du texte perdue ; les accolades indiquent des lettres inscrites de façon erronée par le lapicide et dont il ne faut pas tenir compte ; les chevrons, au contraire, un oubli dans la gravure.

B. Lecture et compréhension

- Relevez les formes d'adresse au passant. Quelles formes verbales structurent cette adresse ? Relevez les termes du lexique associé au lecteur (*uiator*).
- Partant de la phrase *propositum uitae meae mortisque legendum* (l. 2), que raconte la locutrice sur sa vie ? Relevez les éléments biographiques essentiels.
- Pourquoi la défunte a-t-elle deux noms ? Quels indices permettent de reconstituer sa condition sociale ? Comment comprendre l'expression *bis libera facta* ?
- Quels rôles (familiaux, sociaux, affectifs) sont mis en avant dans le texte ? Quelle est la particularité de la relation de Calybé ?
- Point de grammaire sur *uterque* : quelles remarques peut-on faire à partir des accords dans *coniugibusque meis / a coniuge utroque meo quorum... inueniantque... uelint* ?
- Quelle image de la défunte est construite dans le discours ?
- Quels liens peut-on établir entre récit de vie et inscription funéraire ?

C. Interprétation littéraire

- Que dire des expressions utilisées pour s'adresser au lecteur (*uiator*) ?
- Qu'est-ce qui rend ces éléments poétiques (effets, allitérations, reprises, etc.) ou formulaires ?
- Effectuer une recherche sur *PedeCerto* pour enquêter sur les aspects formulaires.
- Beaucoup d'éléments sont repris tels quels ou avec des variations synonymiques : identifiez-les ; quelles nuances de sens apportent-ils ? Établissez des équivalences avec le français ; quelles nuances sont transposables ou à conserver ?

D. Mise en français

- Proposez une traduction suivie du passage en vers. Vérifiez votre mise en français à l'aide d'un outil d'alignement textuel (*Ugarit*) et établissez les liens entre langue source et langue d'arrivée : quelles observations faites-vous ? Justifiez vos choix pour les passages difficiles ou lorsque vous avez pris des libertés.

E. Synthèse et ouverture anthropologique

- Comment le texte articule-t-il mémoire, identité et discours ?

Proposition de mise en français :

| | | |
|---|---|--|
| À Titus Petiedius Nytaeus, affranchi de Titus, sellier. | | |
| Titus Petiedius Stephanion, affranchi de Titus de son vivant, pour lui-même, sévir augustal par décret des décurions | À Lucilia Calybé, affranchie d'une femme, son épouse, | Caius Lucilius Ichimenus de son vivant, pour lui-même. |
| « Toi qui, passant par ici, fatigué, sembles te hâter, ainsi donc tu poursuis ton chemin commencé. Arrête-toi un instant : tu peux lire l'exposé de ma vie et de ma mort ; accorde à tes pieds du repos et lis en entier ces quelques mots, je t'en prie ! J'ai accompli mon service auprès de ma maîtresse. Grâce à mon office, j'ai été libérée, deux fois : malgré mes mérites, j'ai été frappée par le destin et emportée dans la mort. Déjà ma vie avait rempli quatre fois dix ans et l'on disait que je ne causais de tort à personne, toute la maison de ma maîtresse dépendait de notre amour et j'étais toujours aimée de mes époux. Quelle que soit la maison que tu vois et nos monuments, ce sont des dépenses faites par l'un | | |

et l'autre de mes époux : | que leur vie, je le demande, se prolonge dans un amour durable | et qu'ils exaucent leurs désirs. | — J'ai la certitude que tu ne veux pas aller chercher des yeux ailleurs, | passant, ce que tu peux lire toi-même ici : | pour moi, tu t'es appelée ou Calybé ou Lucilia, | tu es digne que je te dise : "que la terre te soit légère !" | — Et toi, qui que tu sois, retenu par la lecture de cette épitaphe, | puisses-tu parvenir où tu veux, que la loyauté te soit une amie ! »

À toi encore, Titus Petiedius Nyctaeus, affranchi de Titus.