

## ELECTRE ET LA HAINE, OU COMMENT LIRE UN TEXTE DRAMATIQUE

*Freddy Decreus\**

L'étude du grec dans l'enseignement secondaire ne peut se passer de la lecture de quelques morceaux de tragédie. Il est important, à ce sujet, de disposer d'une méthode adéquate de lecture des textes dramatiques: existe-t-il des principes didactiques qui non seulement soient appropriés à la nature du texte dramatique, mais qui déclenchent en même temps un comportement souhaité chez les élèves? Dans ce qui suit, je voudrais présenter quelques réflexions didactiques autour du personnage d'Electre, tout en soulignant l'importance de l'expérience active du texte.

I. Beaucoup de manuels pédagogiques, qui définissent les objectifs généraux de l'éducation et qui se proposent de faire changer le comportement intellectuel et affectif des élèves, se caractérisent par un langage trop général et abstrait et ne tiennent pas suffisamment compte de ce que peut être une classe bien réelle, toujours en mouvement, pleine de vie et d'activité.

Examinons par exemple la taxonomie des objectifs affectifs de D.R. Krathwohl qui se propose d'étudier le changement des attitudes et des

---

\* Professor da Universidade de Gent (Bélgica).

valeurs chez les élèves<sup>1</sup>. M. Minder, dans son livre *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*<sup>2</sup>, se pose les questions suivantes à ce sujet: "L'école envisage-t-elle sérieusement cet aspect essentiel de l'éducation? On peut en douter. Plus qu'en tout autre domaine, l'écart se marque ici entre, d'une part, les résolutions, les recommandations, les intentions, et, d'autre part, la pratique pédagogique quotidienne. Divers alibis sont souvent allégués par les enseignants pour expliquer leur manque d'intérêt pour une formation organisée de la personnalité de leurs élèves; cette formation est l'affaire de la famille; elle relève des cours de religion ou de morale; elle s'opère spontanément grâce aux interactions qui s'établissent, aux niveaux du curriculum latent, entre professeurs et élèves. Ces arguments recèlent évidemment une part de vérité, mais aussi une part d'optimisme, voire de naïveté".

Les stades dans l'évolution affective qui nous intéressent ici spécialement sont ceux de la *préférence pour une valeur*, de l'*engagement* et de la *conceptualisation* (places hiérarchiques: 3.20, 3.30 et 4.10). Considérons en bref la constitution taxonomique<sup>3</sup>:

## 1.00 Réception

### 1.10 Conscience

*différencier, séparer, isoler, partager*

### 1.20 Volonté de recevoir

*accumuler, choisir, combiner, accepter*

### 1.30 Attention dirigée ou préférentielle

*choisir, répondre corporellement, écouter, contrôler*

1 D.R. Krathwohl e.a., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, t. II. Domaine affectif, Montréal, 1971 ; cfr. R.F. Mager, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, 1971; A. Clausse, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, Liège, 1972 ; V. et G. De Landsheere, *Définir des objectifs de l'éducation*, Liège, 1975.

2 M. Minder, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Pour une nouvelle méthodologie scolaire*, Liège, 1977, p. 48. Cfr. A.F. Eiss & M.B. Harbeck, *Behavioral Objectives in the Affective Domain*, Washington, 1972 ; pour des applications concrètes : R. Jambe & P. Masai-Perl, *L'éducation de l'affectivité. Essai d'exploitation d'un modèle pédagogique*, Bruxelles, 1975.

3 cfr. la présentation de V. et G. De Landsheere, *o.c.*, p. 132 et ss.; M. Minder, *o.c.*, p. 49-51 et 61-62.; cfr. E. Perrott, *Effective Teaching. A practical Guide to*, London, 1982, ch. VI. Affective Communication in the Classroom, p.93-109 (improving your teaching).

## **2.00 Réponse**

### 2.10 Assentiment

*se conformer, suivre, confier, approuver*

### 2.20 Volonté de répondre

*offrir spontanément, discuter, pratiquer, jouer*

### 2.30 Satisfaction à répondre

*applaudir, acclamer, passer ses loisirs à, augmenter*

## **3.00 Valorisation**

### 3.10 Acceptation d'une valeur

*améliorer sa compétence en, augmenter des quantités de renoncer, spécifier*

### 3.20 Préférence pour une valeur

*assister, subsidier, aider, encourager (engagement assez profond envers une valeur, au point que l'individu la recherche et la désire; examiner délibérément des points de vue variés sur des questions controversées, afin de se former une opinion)*

### 3.30 Engagement

*nier, protester, débattre, argumenter (la croyance, à ce niveau, implique un degré élevé de certitude. Conviction, certitude sans l'ombre d'un doute, foi, loyauté envers un point de vue, un groupe ou une cause)*

## **4.00 Organisation**

### 4.10 Conceptualisation d'une valeur

*discuter, théoriser sur, abstraire, comparer (abstraction ou conceptualisation qui permet à l'individu de voir comment une valeur se rattache à celles qu'il possède déjà ou à celles qu'il lui adviendra de posséder)*

### 4.20 Organisation d'un système de valeurs

*harmoniser, organiser, définir, formuler*

## **5.00 Caractériser par une valeur ou un système de valeurs**

### 5.10 Disposition généralisée

*réviser, changer, compléter, réclamer*

### 5.20 Caractérisation

*être bien évalué par ses pairs pour, être bien évalué par ses supérieurs pour, être bien évalué par ses subordonnés pour, éviter, diriger, résoudre, résister*

Dans une collectivité comme la nôtre, où nous vivons scandale après scandale, où nous constatons la présence inéluctable de cynisme, d'indifférence et d'hédonisme au sein même de la société capitaliste, nous ne pouvons pas rester indifférents à la discussion et à l'interprétation des principales valeurs. "Nous les professeurs" (J. De Romilly), nous avons la responsabilité de discuter les textes "classiques" et d'y déceler le message d'un humanisme, particulièrement quand il s'agit de textes lourdement chargés de valeurs existentielles, comme c'est le cas pour les tragédies antiques<sup>4</sup>. Ces textes-là nous confrontent presque à chaque page avec des choix et des valeurs qui constituent le coeur même d'une éthique. J'ai toujours pensé que nous nous servons pas suffisamment des possibilités que nous offrent ces textes dramatiques pour percer à jour la personnalité de nos élèves, pour les captiver, les stimuler et les intéresser à ce qui se passe vraiment dans une tragédie<sup>5</sup>.

Les réflexions méthodologiques suivantes s'imposent dès lors<sup>6</sup>:

1. Explorons-nous suffisamment ce qui constitue la personne et *l'identité de l'élève*, ce qui naît spontanément chez lui, ce qui n'est pas provoqué par des questions posées par les adultes? Profitons-nous assez de toute la richesse affective et émotionnelle présente dans l'élève? Peut-être préférons-nous encore trop diriger, enseigner et dominer la situation en classe ?

2. Aspirons-nous assez à réaliser une *formation complète et harmonieuse* de l'élève, à questionner la *personne entière* (combinaison des facultés cognitives, affectives, psychomotrices)? Un élève n'est pas uniquement une tête à remplir, c'est aussi une personne qui devra vivre une vie pratique.

3. Tenons-nous suffisamment compte de l'apprentissage en *groupe*<sup>7</sup>? Un élève n'est pas uniquement un individu, mais aussi un membre social

---

4 Cfr. K. Hamburger, *Von Sophokles zu Sartre. Griechische Dramenfiguren antik und modern*, Stuttgart, 1962; W.J. Oates, *From Sophocles to Picasso. The Present-Day Vitality of the Classical Tradition*, Bloomington, 1962; L. Ayles, *Greek Tragedy and the Modern World*, London, 1964; G. Steiner, *Antigones. The Antigone Myth in Western Literature, Art and Thought*, Oxford, 1986; A. Poole, *Tragedy, Shakespeare and the Greek Example*, Oxford, 1987.

5 Cfr. J. de Romilly, *La tragédie grecque*, Paris, 1970.

6 H.W.M. Habets & J. de Vroomen, *Dramatische werkvormen bij Euripides'Medea*, in: VCN, p.20-27. Les auteurs soulignent l'importance de la pédagogie de la "réforme" introduite par e.a. Montessori, Steiner et Dewey.

qui devra fonctionner en groupe, s'incorporer dans un travail d'équipe, de coopération, de coordination. Le jeune lycéen et même le jeune licencié sont parfois brillants d'un point de vue cognitif, mais en dehors de la classe, on les traite comme "des problèmes sociaux".

4. L'élève connaît-il suffisamment la valeur de la nature humaine, de son être limité, se sent-il chargé de responsabilités, sait-il qu'il sera obligé à son tour de *faire des choix* (même tragiques) dans la vie, qu'il devra vraiment vivre ensemble avec les autres qui feront eux aussi des choix et qui organiseront leur *système de normes et de valeurs*<sup>8</sup>?

Il est clair que l'école secondaire ne doit pas imiter un certain académisme universitaire et qu'elle doit viser à atteindre une stabilité mentale et affective chez l'élève. A cet effet, il peut être profitable de discuter pleinement les valeurs contenues dans les grandes tragédies grecques et ce d'une façon active, basée sur une interaction et un respect mutuel.

II. La lecture et l'interprétation d'un texte dramatique doivent se faire d'une tout autre façon que la lecture et l'interprétation d'un texte poétique. Il s'agit d'un objet radicalement différent. Une telle lecture exige des procédés autres qu'une analyse grammaticale et métrique, autres qu'une étude biographique de l'auteur ou une discussion philosophique des thèmes généraux.

C'est pourquoi nous jugeons nécessaire, quand on veut lire le texte théâtral comme un genre à part, d'emprunter quelques notions à la science du théâtre. Prenons par exemple le modèle du texte théâtral comme une "partition" qui demande qu'on fasse une distinction entre le texte (littéraire, écrit) et le sub-texte (non littéraire)<sup>9</sup>.

---

7 M.J.L. Abercrombie, *Aims and Techniques of Group Teaching*, Surrey, 1971; G. Ferry, *La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants*, Paris, 1975.

8 cfr. H. Munding, *Antike Texte-aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlicher Unterricht*, Bamberg, 1985.

9 R. Williams, *Drama in Performance*, London, 1968 ; B. Beckerman, *Dynamics of Drama. Theory and Method of Analysis*, New York, 1970; J.L.M. van der Kun, *Handelingsaspecten in het drama*, Amsterdam, 1970; K. Stöcker, *Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht*, Donauwörth, 1972 ; A. Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Paris, 1977 ; W. Edens, (Ed.), *Teaching Shakespeare*, Princeton, 1977; G. Bolton, *Drama as Education*, London, 1984 ; idem, *New Perspectives on Classroom Drama*, 1992. Pour une spécification des codes: K. Elam, *The Semiotics of Theatre and Drama*, London, 1980.

Imaginons d'abord que les élèves ne connaissent pas l'Electre de Sophocle. Nous lisons la scène la plus convaincante, émouvante ou intéressante et nous demandons aux élèves d'imaginer un nombre de signes qui entrent dans les catégories suivantes:

## I. LE TEXTE

## II. LE SUB-TEXTE

Le texte

l'auditif le visuel le cinétique la signification

Choisissons p.ex. la scène de la rencontre entre Oreste et Electre et les retrouvailles inespérées du frère (Sophocle, Electre, vs. 1218-1231):

*El. Où est la tombe alors du malheureux Oreste?*

*Or. Nulle part: un vivant n'a pas besoin de tombe*

*El. Que dis-tu, mon enfant?*

*Or. Mais rien qui ne soit vrai.*

*El. Alors Oreste vit ?*

*Or. Oui, puisque je respire.*

*El. Alors tu es Oreste?*

*Or. Regarde seulement ce cachet de mon père, et sache alors, si je dis vrai.*

Electre se jette dans les bras d'Oreste

*El. O le plus doux des jours !*

*Or. Le plus doux, j'en témoigne aussi.*

*El. O voix aimée, tu es venue à moi !*

*Or. Ne le demande pas ailleurs.*

*El. Je te tiens dans mes bras.*

*Or. Et puisses-tu m'y garder à jamais !*

*El. O femmes chéries, femmes de ma ville, voyez cet Oreste que la fourbe avait fait mourir, que la fourbe sauve aujourd'hui .*

*Le Coryphée Nous voyons, ma fille, et, devant le fait, des larmes de joie montent à nos yeux.*

Chaque élève peut se représenter la situation décrite, bien que ce processus se déroule à travers des images très différentes. Un premier exercice de nature encore très vague, mais quand même déjà apte à susciter l'attention des élèves, consiste à leur demander de bien déterminer les codes en question.

**Le visuel:** qu'est-ce qu'on voit sur la scène ? des costumes antiques ou modernes ? un décor archaïque, des colonnes, un palais, un autel, des maisons? un paysage moderne dévasté par une guerre civile récente? comment est l'éclairage: la scène de la découverte se joue-t-elle presque dans le noir, dans le clair-obscur ou en plein jour? les acteurs ont-ils des masques? ou sont-ils maquillés? peut-on voir leurs grimaces? les rôles de femmes seront-ils joués par des femmes?

**L'auditif:** qu'est-ce qu'on entend sur la scène lors de la rencontre? de la musique grecque, moderne, pop ? un bruit léger et indéterminable ? un silence parfait ? des chiens, des chèvres, des grillons?

**Le cinétique:** comment s'effectuent les déplacements sur scène? comment décrire les comportements des acteurs? suivent-ils un mode réaliste, archaïsant ou moderniste? ont-ils des expressions stéréotypées? est-ce qu'ils dansent ou bien sont-ils plutôt statiques? que faire avec le choeur?

Très vite les élèves se rendront compte qu'un choix dans un registre déterminé influence bien les autres: si Electre est représentée visuellement comme une jeune fille moderne, les autres codes doivent respecter la même suite d'idées.

**III** Pour mieux guider la force imaginative des élèves, on leur pose des questions plus précises. Demandons p.ex. dans quel style la rencontre se fait et afin de stimuler la discussion, ajoutons aussi au dossier quelques textes issus de la réception artistique de cette tragédie .

## **L' Electre de leur imagination est-elle:**

### **3.1. Féroce**

- cfr. "-Clyt.: *Hélas! je suis frappée!*
- *El.:* *Va donc, encore un coup, si tu t'en sens la force!*
- *Clyt.:* *Hélas! une fois encore!*
- *El.:* *Ah! pourquoi pas Egisthe en même temps? (Sophocle, Electre, vs.1414-1418).*
  
- cfr.: *Ne lui (sc. Egisthe) permets pas d'en dire davantage, frère, par les dieux ! Ne le laisse pas prolonger ses discours. Quand il s'agit d'hommes habitués au crime, un délai est-il du moindre profit pour qui*

*doit mourir? Tue-le au plus vite, puis expose son corps"* (Sophocle, Electre, vs. 1483-1488).

— cfr. Hugo von Hofmannsthal, Elektra (1903) — Richard Strauss, Elektra (1906-8), Ouverture, Troisième servante:

*"Mais si tu es affamée", lui répondis-je,  
"eh bien mange toi aussi" et alors elle bondit  
lançant des regards terribles, jetant ses doigts  
comme des griffes vers nous, puis elle cria:  
"Je nourris un vautour en mon sein."*

## 2. Déjà vieille?

— cfr. Friedrich Götz (1982) et le livre de Peter Dusek & Helmut Koller, Das Buch zum Film Elektra, Rache ohne Erlösung, Monaco, (1982), Editions Tomek.

— cfr. Richard Strauss, Elektra, Vidéocassette, (071.400.3.DH, VHS) Decca, 1982(1), 1990(2), (Elektra: Leonie Rysanek), Konzertvereinigung Wiener Staatsoperchor, Wiener Philharmoniker, Karl Böhm, Directed by Friedrich Götz.

— cfr. Richard Strauss. Elektra, Vidéocassette, The Vienna State Opera (Elektra: Eva Marton), Chorus and Orchestra of the Vienna State Opera, Conductor: Claudio Abbado, ORF / RM Arts, 1989, Virgin Classics Opera, 1991.

## 3. Habillée en noir, en chiffons, comme une servante?

— cfr. Euripide, Electre, vs. 54 e.s. (Electre sort de la maison, pauvrement vêtue et portant sur la tête une urne pour aller chercher de l'eau à la rivière)

Le laboureur: *"Pourquoi, infortunée, te charger à ma place de travaux que n'a point connus ton heureuse enfance ... Aussi, sans que tu m'y invites, autant que je le puis, il me faut alléger ton labeur, le rendre plus aisé et partager ta peine. Il est pour toi assez de travaux dehors. Mais le soin du ménage doit être mon affaire; en rentrant au logis, le travailleur se plaît à trouver tout en ordre chez lui"* (vs. 64-66; 71-76)



(...) Electre: *Je pleure tant que la nuit dure, et c'est à pleurer mon malheur que tout le jour se passe encore. Regardez mes cheveux sordides, les haillons dont je suis vêtue; conviennent-ils à la princesse qui est fille d'Agamemnon?* (vs. 181-187)<sup>10</sup>

— cfr. Richard Strauss, *Elektra*, direction musicale de Claudio Abbado, o.c., "directed by Harry Kupfer as a tale of tyranny and bloodshed. His concept is bold and terrifying. He opens with an abattoir, the five maids piling dripping chunks of carcasses into barrows and closes with a more human slaughterhouse as Orestes raises his blood drenched hands to heaven".

#### **4. Habite-t-elle au palais ou dans une ferme?**

— cfr. Eschyle, Choéphores: (La scène: le palais des Atrides, avec trois portes; une des portes de côté est celle du gynécée). Electre est priée de rentrer au palais (vs. 554)<sup>11</sup>

— cfr. Euripide, Electre: (La scène est à la campagne, sur les confins de l'Argolide, devant la maison d'un petit fermier)<sup>12</sup>.

#### **5. Par quelles femmes (quel choeur) est-elle entourée ?**

— cfr. Eschyle: servantes, captives (v. 84)<sup>13</sup>;  
Euripide: paysannes d'Argolide (v. 167);  
Sophocle: amies de son âge, femmes de Mycène (v. 121);<sup>14</sup>  
von Hofmannsthal: servantes vilaines;

---

10 Trad. L. Parmentier, Coll. des Univ. de France, Euripide IV, Paris, 1925.

11 Ed. P. Mazon, Coll. des Univ. de France, Paris, 1935.

12 Ed. L. Parmentier, o.c., p.191; cfr. A.N. Michelini, *Euripides and the Tragic Tradition*, Wisconsin, 1987, VII. Elektra: The "Low" Style, p.181-230.

13 Pour le rôle extrêmement réduit d'Electre chez Eschyle, cfr. P. Vidal-Naquet, Chasse et sacrifice dans L'Orestie d'Eschyle, in: J.-P. Vernant & P. Vidal-Naquet, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, 1972, p.153 ss.

14 Pour la description des différentes espèces de "réalité", cfr. S. Goldhill, *Reading Greek Tragedy*, Cambridge, 1986, p.253 ss.

## 6. Est-elle encore pleine d'énergie?

— cfr. la mise en scène de Kostas Tsianos, Théâtre de la Thessalie, 1994 (esthétique de la tradition locale, signification rituelle et magique, place centrale occupée par un grand tambour battu par Electre et Oreste pour exprimer leur bonheur et leur détermination).

## 7. Est-elle une jeune fille aimable, mais entêtée?

— cfr. Jean Giraudoux, *Electre*, 1938: tragédie bourgeoise. Electre est la jeune fille pure, heureuse, à la recherche de la vérité au sujet de la mort de son père (il aurait glissé dans la piscine).

Acte 2, Scène 8:

*Electre:* Vous l'avez assassiné, n'est-ce pas ?

*Clytemnestre:* Qu'oses-tu dire, fille! Tout le monde sait que ton père a glissé sur le dallage!

*Electre:* Le monde le sait parce que vous l'avez raconté.

*Clytemnestre:* Il a glissé, folle, puisqu'il est tombé.

*Electre:* Il n'a pas glissé. Pour une raison évidente, éclatante. Parce que mon père ne glissait jamais!

*Clytemnestre:* Qu'en sais-tu?

*Electre:* Depuis huit ans j'interroge les écuyers, les servantes, ceux qui l'escortaient les jours de pluie, de grêle. Jamais il n'a glissé.

*Clytemnestre:* La guerre avait passé sur cette légèreté.

*Electre:* J'ai questionné ses compagnons de guerre. Il a franchi le Scamandre sans glisser. Il a pris d'assaut les remparts sans glisser. Il ne glissait ni dans l'eau ni dans le sang.

*Clytemnestre:* Il se hâtait ce jour-là. Tu l'avais mis en retard.

*Electre:* C'est moi la coupable, n'est-ce pas? Voilà la vérité, d'après Clytemnestre. C'est votre avis aussi, Egisthe? Le meurtrier d'Agamenmnon, c'est Electre!

*Clytemnestre:* Les servantes avaient trop savonné les dalles. Je le sais. J'ai manqué glisser moi aussi.

## 8. Chauve, comme une prisonnière de guerre?

## 9. Traquée par sa conscience, agitée?

— cfr. J.P. Sartre, *Les Mouches*, 1943: Acte III, Scène III

*Oreste: Electre! Ma soeur, ma chère Electre! Mon unique amour, unique douceur de ma vie, ne me laisse pas tout seul, reste avec moi.*

*Electre: Voleur! Je n'avais presque rien à moi, qu'un peu de calme et quelques rêves. Tu m'as tout pris, tu as volé une pauvre. Tu étais mon frère, le chef de notre famille, tu devais me protéger: mais tu m'as plongée dans le sang, je suis rouge comme un boeuf écorché; toutes les mouches sont après moi, les voraces, et mon coeur est une ruche horrible!*

*Oreste: Mon amour, c'est vrai, je t'ai tout pris, et je n'ai rien à te donner — que mon crime. Mais c'est un immense présent. Crois-tu qu'il ne pèse pas sur mon âme comme du plomb? Nous étions trop légers, Electre: à présent nos pieds s'enfoncent dans la terre comme les roues d'un char dans une ornière. Viens, nous allons partir et nous marcherons à pas lourds, courbés sous notre précieux fardeau. Tu me donneras la main et nous irons...*

*Electre: Où?*

*Oreste: Je ne sais pas; vers nous-mêmes. de l'autre côté des fleuves et des montagnes il y a un Oreste et une Electre qui nous attendent. Il faudra les chercher patiemment.*

*Electre: Je ne veux plus t'entendre. Tu ne m'offres que le malheur et le dégoût (Elle bondit sur la scène. Les Erinnyes se rapprochent lentement). Au secours! Jupiter, roi des Dieux et des hommes, mon roi, prends-moi dans tes bras, emporte-moi, protège-moi. Je suivrai ta loi, je serai ton esclave et ta chose, j'embrasserai tes pieds et tes genoux. Défends-moi contre les mouches, contre mon frère, contre moi-même, ne me laisse pas seule, je consacrerai ma vie entière à l'expiation. Je me repens, Jupiter, je me repens (Elle sort en courant).*

— cfr. H. von Hofmannsthal: Erste Magd (ihr Wassergefäß aufhebend): "Wo bleibt Elektra ?" — Zweite Magd: " Ist doch ihre Stunde, die

*Stunde, wo sie um den Vater heult, dass alle Wände schallen"chaque jour, à la même heure, l'heure à laquelle son père fut assassiné, elle sort de sa cachette)*

IV. Une fois que la discussion en classe est arrivée à un tel degré de sensibilisation, le modèle de la "partition" a fait son temps. Il a servi de tremplin et a créé une ouverture psychologique nécessaire, ce qui a permis d'explorer plus librement tous les signes théâtraux. Il sera remplacé maintenant par une série de procédés didactiques qui exigeront encore plus la participation active de l'élève. Nous partons de la même scène centrale, la scène de la reconnaissance et nous supposons qu'elle a été lue et traduite.

### Procédés didactiques<sup>15</sup>:

1. **Complétez les événements:** décrivez (en devinant, en réfléchissant) ce qui s'est déjà passé et ce qui va suivre. La classe est divisée en groupes de deux et les élèves sont invités au tableau pour y écrire leurs réponses sommaires. Espérons qu'une telle approche suscitera leur curiosité au sujet des événements réellement décrits dans le texte et qu'ils veulent vraiment retrouver les réponses originales. Prenons de toute façon au sérieux leurs suggestions dans une discussion commune. L'expérience montre qu'ils y mettent beaucoup de ce qu'ils ont réellement vécu en famille, en groupe.

2. **Comparez avec une production récente:** on leur montre comment des professionnels ont réalisé ce qu'on vient de leur demander. On pourrait se servir du film très intéressant de Friedrich Götz, disponible sur vidéocassette et largement décrit (avec des photos en couleurs) par Peter Dusck et Helmut Koller (v. supra). A un moment donné on arrête la projection et on demande aux élèves de décrire les sentiments et les pensées d'une de ces personnages. Comment cette Electre se sent-elle à

---

15 Quelques-unes de ces idées ont déjà été présentées dans C.A.C.M. Fisser, De Medea van Euripides en Anouilh in de klas, in: *Tijdschrift van de Vereniging Classici Nederland*, XV, 1990, 53, p. 27-42., dans A. van Hooff & J. de Vroomen, Maak er een drama van: Herodotus bijvoorbeeld, in: *Lampas* XX, 1987, 3, p. 204-215 et dans Bolton, o.c., 1984, 1992. Cfr. W. Hoogendoorn, *Lezen en zien spelen*, Leiden, 1976; C. Geljon, *Toneelteksten in de klas*, in: *Het schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs*, Enschede, 1986.

cet instant? On les invite donc à découvrir ce que ressent une autre personne, on les stimule à décrire et à éprouver ce que sont les valeurs importantes pour d'autres gens.

3. **Changez la scène:** on discute la même scène, mais exécutée dans un tout autre style (plus militariste, pathétique ou romantique): p.ex. la version de Nuria Espert, qui a choisi comme décor un palais datant de l'époque de Mussolini<sup>16</sup>.

Exercice de synthèse: changer un grand nombre de données sans perdre de vue les idées importantes.

4. **Etudiez les procédés qui créent la tension**<sup>17</sup>. Comment déchiffrer les signes qui créent la tension, quels mots et quels gestes sont ambigus? Quels effets sont préparés? Quels personnages rentreront en scène prochainement? Quels pressentiments s'annoncent tout doucement? Comme exercice préliminaire on pourrait demander aux élèves d'analyser sur vidéocassette les dix premières minutes d'une série policière.

5. **Jouez le rôle du général:** comment interpréter le rôle d'Agamemnon, le rôle du général qui revient victorieusement de la guerre, mais qui sait trop bien qu'il a aussi sacrifié sa fille? On pourrait collectionner les extraits de journaux qui, lors de la guerre récente entre l'Iraq et les Etats-Unis, ont assez copieusement dessiné les portraits des deux présidents: quels traits dominants d'un général et d'un président connaissons-nous (clichés, gestes, menaces, invocations aux dieux) ? Est-ce qu'un élève veut bien jouer le général pendant quelques minutes? Quels éléments devraient être présents dans son discours (préparation par toute la classe)? On pourrait aussi se servir du portrait du général Ezra Mannon, qui, chez Eugene O'Neill (*Mourning becomes Electra*, 1931) revient de la guerre civile américaine avant d'être assassiné par sa femme Christine.

6. **Comparez l'Electre de Sophocle et celle d'Euripide:** écrivez au tableau trois qualités et trois défauts de chaque Electre. Cet exercice suppose que les élèves ont lu en traduction les deux tragédies. Ils présentent leurs résultats à la classe et tout le monde discute leurs choix.

---

16 Metteur en scène : Nuria Espert, décor: Ezio Frigerio (version de La Monnaie, Bruxelles en coproduction avec le Gran Teatre del Liceu, Barcelona, 1992).

17 E. Platz-Waury, *Drama und Theater. Eine Einführung*, Tübingen, 1980, Problemfeld 4: Handlung im Drama, 4.4.4. Das Problem der Spannung, p. 115-116. Cfr. G. Bolton, *Towards a Theory of Drama in Education*, Essex, 1979, 7A. Tension, p. 76-82.

L'expérience montre que beaucoup d'élèves veulent y prendre part et qu'ils s'expriment très librement. Opérations de synthèse, d'interprétation et de valorisation.

**7. Quelles questions non-posées dans le texte aimeriez-vous poser?** A qui ? Y a-t-il des éléments qui manquent dans le texte? Dans son texte *Bist du nun glücklich, toter Agamemnon ?* (paru dans: *Wenn du geredest hättest, Desdemona. Ungehaltenen Reden ungehaltener Frauen*, Berlin, 1986) l'auteur Christine Brückner fait parler Clytemnestre à Agamemnon qu'elle vient de tuer. Son mari entend encore tout ce qu'elle lui raconte, puisque les morts, nous dit l'auteur, comprennent encore ce qu'on leur dit la première heure après leur mort. De cette façon la voix de la femme opprimée s'exprime enfin et se fait justice à l'encontre de la tradition masculine et patriarcale<sup>18</sup>. Dans une même suite d'idées Christa Wolf avait déjà accordé la parole à sa Cassandre (*Kassandra*, Berlin, 1983; *Voraussetzungen einer Erzählung: Kassandra*, Darmstadt, 1983), Marion Bradley ayant présenté tout à fait le même remaniement dans *The Firebrand* (New York, 1987)<sup>19</sup>.

**8. Ecrivez une lettre à une des Electres.** Expliquez-lui pourquoi vous l'aimez, vous la détestez, vous la comprenez (ou non). Exercice qui implique une préférence pour une valeur, un engagement envers un point de vue.

**9. Jouez une scène devant un tribunal.** Un premier groupe d'élèves fera l'accusation, un deuxième groupe plaidera, un troisième convoquera des témoins (à charge et à décharge), les autres jouent le président et le jury. Quels seront leurs arguments (préparation en groupe)? Oreste sera-t-il puni cette fois aussi? Trouvera-t-on de nouvelles solutions?

**10. Représentez une scène qui se déroulera dix ans plus tard:** la femme du boulanger, une illustre inconnue à l'époque, une femme barbare en plus, raconte à ses enfants comment le village parlait de la reine, du roi et de la princesse. Cette exercice implique un changement du point de vue social et s'efforce de comprendre les autres classes, les autres races.

---

18 C.A.C.M. Fisser, Tragedie en ethiek. Normen en waarden in Elektra-literatuur, in: *Receptie van de klassieken V*, ed. C.A.C.M. Fisser, R.Th. van der Paardt & S.R. Slings, Leiden, 1993, p. 22-44.

19 F. Decreus, "Kassandra revisited". Mythologie over de vrouw in het licht van de "historiografische metafictie" en de feministische theologie, in: *De mythe in de moderne literatuur*, ed. R. Vervliet, ALW-Cahier 13, 1994, p. 11-43.

11. **Changez les descendance(s)**: Oreste n'est pas le fils d'Agamemnon et de Clytemnestre, mais de Clytemnestre et d'Egisthe. Ce dernier a toujours su où trouver son fils et Pylade qui, ami "fidèle" d'Oreste, recevait de lui régulièrement de larges sommes d'argent. Electre, lorsqu'elle était jeune fille, était amoureuse d'Egisthe et donc jalouse de sa mère qui avait épousé l'amour de sa jeunesse. (cfr. Marguerite Yourcenar, *Electre et la chute des masques* (1944). Cette solution est-elle plus heureuse que la version des Grecs? Est-ce qu'on peut changer l'histoire aussi radicalement? Comprenez-vous qu'Electre ait pu être jalouse de sa mère?

Que faire des souvenirs suivants d'Egisthe:

*Egisthe: Tu te trompes de date en ce qui concerne les amours de ta mère, obtuse Electre. La naissance d'Oreste a décidé Clytemnestre à m'introduire dans sa maison, à accoutumer à moi ses servantes et son autre enfant. Mais j'ai des souvenirs plus anciens, plus libres ... L'image d'une jeune femme délaissée rencontrant un cousin du mari sur une plage déserte, par un sec et pur jour d'été, le rendez-vous dans les bois où les branches font autour du couple la nuit ou le crépuscule, la bien-aimée qui cède, comme au sommeil, au bord d'une fontaine; les rencontres dans la maison du forestier, les soirs où l'amante utilisait pour sortir le prétexte d'une visite à l'église ou de soins à donner à une fermière malade; la couverture déteinte d'un lit de paysan, le feu de sarments dans l'âtre, le grincement des pins chargés de nuit et de vent... Ah! Je pourrais presque dire de quel craquement de branches, de quel rayon de lune lentement déplacé sur le visage de la dormeuse, de quel cri d'oiseau nocturne Oreste est né ... (Electre ou la chute des masques, Deuxième partie, Scène IV).*

##### **5. Discussion et analyse des arguments formulés par Clytemnestre et Electre au sujet du meurtre d'Agamemnon.**

La tragédie qui se définit comme lieu de rencontre et lieu de conflit entre plusieurs systèmes de valeurs et qui se comprend comme moment ultime où les hommes sont pris au piège puisqu'ils doivent prendre des décisions capitales, invite, plus qu'un autre genre littéraire, à discuter les positions prises. Les exercices qu'on vient de proposer ont incité les élèves à vivre pleinement la situation psychologique des personnages.

Ajoutons maintenant quelques autres exercices qui mènent directement à une discussion éthique et existentielle.

### Arguments de Clytemnestre (vs. 530-548)<sup>20</sup>:

1. "Car enfin, ce père sur lequel tu gémiss toujours, c'est lui qui a eu le front, seul de tous les Grecs, d'immoler ta soeur aux dieux, lui qui n'avait eu pourtant la même peine à engendrer que *moi à mettre au monde!*

2. Voyons, apprends-moi qui il désirait satisfaire en l'immolant. *Les Argiens?* Mais ils n'avaient aucun titre à prendre la vie de ma fille;

3. tandis que lui, quand il venait au nom de *Ménélas*, son frère, m'assassiner mon enfant, ne devait-il pas m'en rendre raison? Et *Ménélas* lui-même, n'avait-il pas deux enfants, et n'était-il pas normal que ce fussent eux qui périssent, plutôt qu'elle, puisque leur père et leur mère étaient à l'origine de l'expédition? ...

4. Ou bien *Hadès* s'était-il donc senti une soudaine envie de goûter à la chair de mes enfants, à moi, de préférence à celle des enfants d'*Hélène*.

5. Ou serait-ce encore que, dans l'âme de cet abominable père, *la tendresse s'était éteinte pour les enfants qu'il avait eus de moi*, tandis qu'elle existait toujours pour les enfants de *Ménélas*? N'était-ce pas alors le fait d'un père bien léger et bien peu raisonnable? Je le crois pour ma part, dût mon idée différer de la tienne.

6. Et *la morte* dirait de même, si elle pouvait élever la voix.

### Arguments d'Electre (vs. 558-609):

1. "Tu reconnais que tu as tué mon père; peut-il être un aveu plus honteux, que tu l'aies *tué à juste droit ou non?*

2. Mais je soutiendrai, moi, que tu l'as fait sans droit, et seulement *pour obéir au lâche* avec qui tu vis maintenant.

3. *Demande donc à Artémis la Chasserresse* pour quelle faute elle a subitement arrêté tous les vents qui soufflent à Aulis. Ou dois-je le dire à

---

20 Trad. P. Mazon, o.c., p. 156 ss.



sa place, puisque tu n'as pas le droit de l'apprendre de sa bouche? Mon père, un jour, à ce qu'on raconte, se délassant dans l'enclos saint de la déesse, y lève un cerf cornu à robe tachetée, et, tout en l'égorgeant, laisse échapper un mot présomptueux sur le beau coup qu'il vient de faire. De là grande colère chez la fille de Létô, qui arrête le départ des Grecs et qui exige que mon père, en échange de cette bête, lui immole sa propre fille. Voilà comment eut lieu son sacrifice.

4. Il n'y avait *pour notre armée aucun autre moyen* d'atteindre ni ses foyers ni Iliion; et ce fut là pourquoi, contre son gré, après avoir lutté longtemps, à grand regret, il l'immola;

5. ce ne fut *pas pour Ménélas!*"

La valeur rhétorique et éthique des différents arguments étant inégale, les élèves sont priés de les discuter un par un. Sont-ils d'accord avec la plupart des arguments, avec seulement un, ou est-ce qu'ils les rejettent tous? Est-il possible d'en trouver qui se justifient mieux que d'autres? Y a-t-il des meurtres justifiables ou doit-on les condamner toujours à tout prix? Les élèves comprennent-ils que dans l'Antiquité les attitudes vis-à-vis du "sacrifice" d'Iphigénie ont pu être différentes des nôtres? Quels arguments sont caractérisés par des motivations personnelles, sociales, religieuses?

## 6. Conclusion:

Si le professeur réussit à intéresser vraiment les élèves à une telle problématique, s'il sait les inciter à prendre position dans un débat d'une si haute importance, il aura fait du bon travail. Vivre la position existentielle d'une autre personne et essayer de comprendre, même temporairement, les valeurs défendues par les autres, est un acte d'engagement qui ne reste pas sans conséquences dans la vie personnelle. Une telle discussion prouvera, une fois de plus, que parmi les textes dramatiques grecs, il y en a qui méritent d'être lus et relus, non seulement par les élèves du secondaire, mais par toute la société actuelle.