

Version, traduction et didactique de la traduction : quelques réflexions à propos du latin

Ghislaine Viré

Citer ce document / Cite this document :

Viré Ghislaine. Version, traduction et didactique de la traduction : quelques réflexions à propos du latin. In: Équivalences, 36e année-n°1-2, 2009. pp. 157-177;

doi : <https://doi.org/10.3406/equiv.2009.1422>

https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_2009_num_36_1_1422

Fichier pdf généré le 30/04/2018

Version, traduction et didactique de la traduction : quelques réflexions à propos du latin

Ghislaine Viré

Université Libre de Bruxelles

1. En guise de préambule

Pourquoi aborder la question de la didactique de la traduction du latin, alors que, ni dans les universités, ni dans les écoles de traducteurs, il n'y a de formation à la traduction stricto sensu dans cette discipline et que, d'autre part, très peu de diplômés issus des filières de langues et littératures classiques sont amenés à faire de la pratique de la traduction leur activité professionnelle privilégiée ? La réponse à cette question se fonde sur plusieurs observations : tout d'abord, nul n'ignore que la lecture des textes constitue le cœur même des études classiques, qu'il s'agisse, pour le philologue, d'analyser le fonctionnement de la langue ou d'en exploiter les données dans une perspective littéraire, historique ou sociologique pour ne citer que quelques orientations possibles ; or, dès l'instant où les textes servent de base à toute recherche, la question de la traduction se pose inévitablement avec acuité. Le philologue qui s'intéresse à la traduction ne peut qu'être frappé de constater le petit nombre d'ouvrages consacrés à la traduction du latin, en comparaison des travaux, beaucoup plus nombreux et volumineux, qui touchent aux langues modernes ; à cette première constatation s'en ajoute une seconde qui porte sur la manière dont ces études abordent la question de la traduction, j'y reviendrai dans la suite. Ensuite, le lecteur des ouvrages relatifs à la traduction en général, ou à la traduction dans telle ou telle langue moderne en particulier, ne peut que s'interroger sur la raison d'être des notations qui émaillent çà et là ces études lorsqu'elles font allusion à la traduction du latin ; l'image de celle-ci y apparaît, en effet, souvent comme désincarnée et peu dynamique¹. Enfin, face au discours ambiant sur l'importance croissante des langues dans la formation, le latiniste est amené à réfléchir à la contribution de sa discipline au développement des compétences requises dans la pratique de la traduction.

¹ E. Cary, *Comment faut-il traduire ?* Lille, 1985, p. 49 « De nos jours la traduction des auteurs classiques est presque exclusivement réservée aux universitaires et traitée comme un genre de moins en moins vivant... »

Si j'ajoute que, dans mes travaux de recherche, je suis confrontée à la traduction de textes techniques et que, dans mon enseignement, je suis titulaire des cours de langue destinés aux spécialistes en langues anciennes et de la formation des enseignants de ces disciplines, le lecteur aura compris que la nécessité s'est imposée à moi de mener, à partir de mon expérience, une réflexion sur les enjeux de la traduction du latin et les problèmes posés par sa didactique.

Est-il nécessaire de rappeler que les ouvrages traitant de la traduction en langues modernes distinguent nettement version et traduction, la première opposée au thème, cantonnée dans le domaine scolaire et universitaire et limitée au domaine de l'apprentissage de la langue, la seconde conçue comme une activité en soi, orientée soit vers la littérature, soit vers le monde professionnel ? Le philologue classique, soucieux de privilégier la perspective diachronique, se doit de s'interroger sur l'origine de ces deux termes, ainsi que sur les réalités qu'ils recouvrent et cette prétention se justifie d'autant plus de sa part que les Romains passent, à juste titre, pour avoir été les « inventeurs » de la traduction².

J'articulerai, dès lors, ma réflexion autour de deux grands axes : d'une part, une confrontation de la version et de la traduction, à la lumière notamment de l'histoire de ces deux concepts, d'autre part, une analyse des spécificités du latin ayant une influence sur la traduction et son apprentissage.

2. Traduction et bilinguisme

Je rappellerai, tout d'abord, en schématisant quelque peu, que, pour les Romains, la notion de « langue étrangère » ne correspond à aucune réalité : il n'y a que des langues de culture et des langues de diffusion internationale, donc aussi de pouvoir, le grec, langue de culture par excellence et le latin, langue de pouvoir par excellence³.

C'est d'ailleurs grâce à son utilisation en tant que langue de pouvoir, dans le cadre de la politique de conquête, que le latin est devenu ce qu'il est convenu

2 Br. Rochette, *Du grec au latin et du latin au grec. Les problèmes de la traduction dans l'antiquité gréco-latine* dans *Latomus* 54, 1995, p. 245.

3 Je voudrais mentionner, à ce sujet, le texte dans lequel Valère Maxime (*Faits et dits mémorables*, 2, 2, 2) souligne le fait que les anciens magistrats romains ne répondaient aux Grecs qu'en latin et les obligeaient, si nécessaire, à recourir aux services d'un interprète. En témoigne aussi l'anecdote rapportée par Aulu-Gelle (*Nuits attiques*, 6, 14, 9) selon laquelle les ambassadeurs athéniens qui s'étaient rendus à Rome, au milieu du II^e siècle avant notre ère, pour obtenir remise d'une amende ont été contraints de s'exprimer en latin au sénat, en recourant à un interprète, alors que, lors des exposés qu'ils ont donnés à cette occasion, ils se sont servis du grec.

d'appeler le latin classique : stabilisation de la phonétique, normalisation de la morphologie, régularité de la syntaxe, grammaticalisation de la langue (par exemple place privilégiée du verbe en fin de proposition)...⁴ Le bilinguisme du monde gréco-romain se traduit par la volonté de nombre de Romains – et pas seulement ceux qui sont issus des classes privilégiées – d'apprendre le grec, comme en témoignent les programmes scolaires et, surtout, les voyages d'études qui complétaient la formation – l'exemple de Cicéron est bien connu – et par la très faible propension des Grecs à se doter de compétences en latin. Quant aux autres langues, elles sont considérées comme « barbares » (*barbarus* – du même groupe que *balbus* « bègue » – du grec *barbaros* signifie « autre que les Grecs », puis « étranger par rapport aux Romains ») et elles ne sont pour ainsi dire jamais traduites⁵.

Tout ce qui vient d'être rappelé très succinctement explique que, dans l'antiquité romaine, quand on parle de traduction, il s'agit à la fois de traduction du grec vers le latin et du latin vers le grec, mais dans des proportions différentes et, surtout, dans des perspectives qui, elles aussi, sont loin d'être identiques.

Traduire du latin vers le grec répond soit à des préoccupations utilitaires, lorsqu'il s'agit des textes officiels, soit à des nécessités pratiques, pour ne pas dire pragmatiques, lorsque la traduction a pour but de mettre à la disposition d'un public hellénophone qui ne maîtrise pas le latin, ou le maîtrise de manière sommaire, des œuvres dont l'original est en latin. Bien plus fréquente, la traduction du grec vers le latin répond d'abord à des exigences didactiques, dès l'instant où elle est considérée comme un exercice de style et une étape obligée dans l'apprentissage de la langue grecque que tout Romain ayant quelque ambition se devait de connaître ; mais, traduire, c'est aussi, pour les hommes de lettres romains, une manière d'enrichir leur patrimoine littéraire et de faire, en quelque sorte, œuvre patriotique⁶.

La poursuite d'objectifs différents a pour corollaire la diversité non seulement des personnes qui traduisent, mais aussi des règles qui président à la traduction : du respect scrupuleux de l'ordre des mots de l'original, sans prendre

4 J. Dangel, *Histoire de la langue latine*, Paris, 1995, pp. 25-33.

5 Il y a, bien sûr, quelques exceptions, comme, par exemple, le traité d'agriculture du Carthaginois Magon qui, après la prise de Carthage, fut traduit en latin par une commission désignée à cet effet par le sénat cf. R. Martin, *Recherches sur les agronomes latins*, Paris, 1971, pp. 51-52.

6 Br. Rochette, *Du grec au latin et du latin au grec* (n.2), pp. 251-257.

en compte les particularités de la langue cible, au risque d'aboutir à un texte presque incompréhensible pour celui qui ne dispose pas de l'original, au souci de l'élégance qui débouche sur une traduction de meilleure qualité que l'original, dans le cas de la traduction du latin vers le grec, du respect de l'exactitude littérale de l'original à l'élaboration d'une création littéraire originale, dans le cadre de la traduction du grec vers le latin.

Quoi qu'il en soit, ce qu'il convient de retenir, c'est que, dès les débuts mêmes de l'histoire de la traduction, se nouent, au niveau de ses objectifs et de ses méthodes, des ambiguïtés dont nous avons hérité aujourd'hui.

3. Pourquoi traduire ?

Dans la perspective didactique qui est la mienne, il importe de se demander quelles étaient, aux yeux des anciens, les qualités intrinsèques de la traduction du grec vers le latin qui en justifiaient la place dans l'enseignement. Si l'on en croit Quintilien⁷, la traduction est, avant tout, un exercice qui permet d'améliorer la maîtrise de la langue maternelle et, en même temps, de saisir les caractères propres au grec et les différences qu'il offre par rapport au latin. Pline le Jeune⁸ y ajoute le développement de qualités intellectuelles, telles que le jugement et la

7 Quintilien, *Institution oratoire*, 10, 5, 2-4 : *Vertere Graeca in Latinum veteres nostri oratores optimum iudicabant. [...] id Cicero sua ipse persona frequentissime praecipit, quin etiam libros Platonis atque Xenophontis edidit hoc genere tralatos [...]. Et manifesta est exercitationis huiusce ratio. Nam et rerum copia Graeci auctores abundant et plurimum artis in eloquentia intulerunt et hos transferentibus verbis uti optimis licet : omnibus enim utimur nostris. Figuras vero, quibus maxime ornatur oratio, multas ac varias excogitandi etiam necessitas quaedam est, quia plerumque a Graecis Romana dissentiunt.* « Traduire du grec en latin était, au jugement de nos anciens orateurs, le meilleur exercice [...]. C'est celui que Cicéron lui-même recommande très fréquemment en son propre nom ; il a même traduit ainsi et publié des ouvrages de Platon et de Xénophon [...]. Et la raison d'être de cet exercice se laisse voir aisément. Les auteurs grecs ont une abondance d'idées et ils ont mis infiniment d'art dans leur éloquence et, quand nous traduisons, il nous est loisible de nous servir des mots les meilleurs, puisque tous les mots dont nous nous servons sont bien nos propres mots. Quant aux figures, principal ornement d'un discours, nous sommes forcés aussi d'en imaginer un grand nombre et de les varier, car la façon de s'exprimer des Romains diffère en général de celle des Grecs » (texte établi et traduit par J. Cousin, Paris, Belles Lettres, 1979).

8 Pline le Jeune, *Lettres*, 7, 9, 2 : *Vile in primis, et multi praeceperunt, vel ex Graeco in Latinum vel ex Latinum vertere in Graecum ; quo genere exercitationis proprietas splendorque verborum ; copia figurarum, vis explicandi, praeterea imitatione optimorum similia inveniendi facultas paratur. Simul quae legentem fefellissent transferentem fugere non possunt. Intellegentia ex hoc et iudicium acquiritur.* « Il est avantageux avant tout, et on le conseille sans cesse, de traduire du grec en latin et du latin en grec ; ce genre d'exercice donne la propriété et la richesse du vocabulaire, l'abondance des figures de style, des ressources pour le développement et, de plus, l'imitation d'excellents modèles engendre la facilité d'une invention aussi heureuse. En même temps des beautés qui auraient échappé au lecteur ne peuvent passer inaperçues au traducteur. Ainsi s'acquiert le sens critique et le goût » (texte établi et traduit par A.-M. Guillemin, Paris, Belles Lettres, 1959).

juste perception des choses de l'intérieur. Autre élément qui mérite d'être relevé : la traduction n'est pas un travail mécanique, mais une activité qui demande de pénétrer le texte en profondeur. Voilà énoncées, dès l'antiquité, les « vertus » que d'aucuns allèguent aujourd'hui encore en faveur de l'apprentissage du latin.

4. Des mots pour le dire

Le lecteur attentif n'aura pas manqué de remarquer la diversité des termes utilisés par les deux auteurs pour désigner l'opération qui consiste à traduire : *transferre* chez Quintilien, *vertere* et *transferre* chez Pline le Jeune ; l'examen d'autres témoignages fait apparaître d'autres termes, notamment *tradere*, *exprimere*, *transcribere* ou encore *transponere*⁹. Il est évident, cependant, que le mot usuel pour désigner l'acte de traduire est le verbe *vertere* ; ce mot, dont le sens premier signifie « tourner », a connu de multiples emplois, mais il appartient assurément au champ sémantique de la langue, puisqu'il est à l'origine tout à la fois de *versus* (au départ « le fait de tourner la charrue au bout du sillon », d'où, au sens concret, « le sillon » et, par analogie, « la ligne d'écriture » et, plus spécialement, « le vers ») et de *prosa* (issu de *prorsus*, formé de *pro* et de *versus*, dans l'expression *prosa oratio* qui désigne « le discours qui va tout droit », c'est-à-dire « la prose »)¹⁰. Utilisé dans le contexte de la traduction, *vertere* s'emploie aussi bien pour les œuvres littéraires que pour les textes scientifiques ou historiques. Son sens n'est pas éloigné de celui de « adapter », comme l'a souligné, à juste titre, Henri Bardon¹¹, à partir de deux occurrences du verbe dans les comédies de Plaute¹². Ainsi, l'ambiguïté du concept de traduction se double d'une terminologie vague ou qui, à tout le moins, a un champ d'application qui couvre aussi les notions d'adaptation, voire d'imitation.

9 Br. Rochette, *Du grec au latin et du latin au grec* (n.2), p. 249.

10 A. Ernout et A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Paris, 4^e éd., 1985, pp. 725 et 540.

11 H. Bardon, *Traduire* dans *Latomus* 39, 1980, pp. 647-674.

12 Plaute, *Trinummus*, 18-20 : *Huic Graece nomen est // Thensauro fabulae // Philemo scripsit. Plautus vortit barbare. // Nomen Trinummo fuit [...]*. « Cette comédie en grec s'appelle le Trésor. Philémon en est l'auteur. Plaute l'a fait passer dans la langue des barbares et l'a intitulée 'les trois écus' » (texte établi et traduit par A. Ernout, Paris, Belles Lettres, 1961). L'œuvre de Philémon, mentionnée ici, est perdue, mais des indices, comme les allusions à des institutions romaines, tendent à montrer qu'il s'agit d'une adaptation. Cf. Plaute, *Asinaria*, 10-11.

Traduction, adaptation et imitation, trois concepts intimement liés dans l'antiquité, comme l'attestent les témoignages de Cicéron¹³ et d'Aulu-Gelle¹⁴. La liberté de choix du traducteur ne se limite pas à la forme extérieure du texte, une des difficultés auxquelles il peut être confronté étant imputable, par exemple, à l'insuffisance du lexique latin, lorsqu'il s'agit de traduire des concepts philosophiques complexes, et l'obligeant à accumuler plusieurs termes qui se recouvrent partiellement. Au-delà de ces modifications de forme, la traduction peut s'accompagner aussi de suppressions ou d'ajouts.

Un autre fait suscite l'étonnement du philologue qui collecte les textes latins traitant de la traduction : il n'y trouve guère les termes *traducere* ou *traductio*, à l'origine des mots que nous utilisons aujourd'hui. Il faut toutefois nuancer cette affirmation, dans la mesure où le verbe *traducere* apparaît sous la plume d'Aulu-Gelle¹⁵, mais avec un sens qui n'est pas celui où nous entendons le verbe « tra-

13 Cicéron, *De l'orateur*, 1, 155 : *Postea mihi placuit, eoque sum usus adulescens, ut summorum oratorum Graecas orationes explicarem. Quibus lectis hoc adsequerbar ut cum ea quae legeram Graecae, Latine redderem, non solum optimis verbis uterer et tamen usitatis, sed etiam exprimerem quaedam verba imitando, quae nova nostris essent, dummodo essent idonea.* « Dans la suite, je m'avisai (j'étais alors un peu plus mûr) de prendre des harangues écrites en grec par de grands orateurs et de les traduire librement. Et voici le résultat que j'obtenais : en donnant au texte que j'avais lu une forme latine, non seulement je pouvais me servir des meilleures expressions, en usage chez nous celles-là ; mais par analogie avec le grec, j'en frappais de nouvelles qui n'étaient pas moins bien accueillies des nôtres, à condition qu'elles fussent appropriées » (texte établi et traduit par E. Courbaud, Paris, Belles Lettres, 1957).

14 Aulu-Gelle, *Nuits attiques*, 9, 9, 1-2 : *Quando ex poematis Graecis vertendae imitandaeque sunt insignes sententiae, non semper aiunt enitendum ut omnia omnino verba in eum in quem dicta sunt modum vertamus. Perdunt enim gratiam pleraque, si quasi invita et recusantia violentius transferantur. Scite ergo et considerate Vergilius, cum aut Homeri aut Hesiodi aut Apollonii aut Parthenii aut Callimachi aut Theocriti aut quorundam aliorum locos effingeret, partem reliquit, alia expressit.* « Quand on a à traduire et à imiter des phrases remarquables de poèmes grecs, il ne faut pas toujours, dit-on, s'efforcer de traduire totalement tous les mots de la manière dont ils sont dits. Ils perdent en effet pour la plupart leur agrément quand ils sont transposés pour ainsi dire avec quelque violence malgré eux, sans leur consentement. Avec habileté et jugement donc Virgile, reproduisant des passages, ou d'Homère, ou d'Hésiode, ou d'Apollonios, ou de Parthenios, ou de Callimaque, ou de Théocrite, ou de certains autres, a laissé de côté certaines notations, en a rendu d'autres » (texte établi et traduit par R. Marache, Paris, Belles Lettres, 1978).

15 Aulu-Gelle, *Nuits attiques*, 1, 18 : [...] *M. Varro doctissimum tunc civitatis hominem L. Aelium errasse ostendit, quod vocabulum Graecum vetus traductum in linguam Romanam, proinde atque si primitus Latinus fictum esset, resolverit in voces Romanas ratione étymologica falsa.* « M. Varron montre que Lucius Aelius, l'homme le plus savant de la cité en son temps, s'est trompé sur un ancien mot grec passé en latin, qu'il a décomposé en éléments latins, comme s'il avait été originellement formé en latin, donnant une explication étymologique fautive » (texte établi et traduit par R. Marache, Paris, Belles Lettres, 1967). Il s'agit du mot *lepous* (le lièvre) que Varron fait venir de *leuipus* (pied léger), alors qu'il s'agit d'un emprunt à une langue méditerranéenne (A. Ernout et A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Paris, 4e éd., 1985, p. 352. De même Aulu-Gelle, *Nuits attiques*, 2, 6, 5 : *Sicuti ... iactare multo fusius largiusque est quam iacere, unde id verbum traductum est.* « *Iactare* (agiter) a plus de largeur et d'ampleur que *iacere* (jeter) d'où il a été tiré » (texte établi et traduit par R. Marache, Paris, Belles Lettres, 1967).

duire » de nos jours. En effet, le mot *traducere*, en grammaire, signifie « faire entrer un mot dans la langue », soit au sein de la même langue, soit d'une langue dans une autre, et c'est, très vraisemblablement, la mauvaise interprétation qu'un humaniste a donnée du passage d'Aulu-Gelle qui est à l'origine de l'emploi du mot « traduction » en français, en tout cas à partir de la seconde moitié du XV^e siècle, puisque, avant cette date, le mot « translater », dérivé savant du latin *translatum* (supin de *transferre*) prévalait¹⁶.

5. Traduction et version

Le mot « version » est un emprunt au latin moderne *versio* (formé sur le supin de *vertere*) et n'est pas attesté en latin classique¹⁷. Au XVII^e siècle, il désignait l'exercice scolaire consistant à traduire dans sa propre langue, d'abord, un texte en langue ancienne, puis, un texte en langue étrangère¹⁸. Il est opposé au thème, celui-ci désignant la traduction faite de la langue maternelle vers une langue étrangère, même si, à l'origine, le mot, issu du grec, a désigné la composition d'un écolier sur un sujet donné¹⁹. Après d'autres, je relèverai, au passage, l'étrangeté du couple thème-version sur le plan morpho-sémantique²⁰.

Il a fallu attendre le milieu du XVIII^e siècle pour voir apparaître une définition de la traduction qui soit nettement distinguée de celle de la version, sous la plume du grammairien Beauzée dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert²¹ : « Il me semble que la version est plus littérale, plus attachée aux procédés propres de la langue originale, et plus asservie dans ses moyens aux vues de la construction analytique ; et que la traduction est plus occupée du fond des pensées, plus attentive à les présenter sous la forme qui peut leur convenir dans la langue nouvelle et plus assujettie dans ses expressions aux tours et aux idiomatismes de cette langue... La traduction ajoute aux découvertes de la version littérale le tour propre du génie de la langue dans laquelle elle prétend s'expliquer : elle n'emploie les secours analytiques que comme des moyens qui font entendre la pensée, mais elle doit la rendre (= la pensée) comme on la rendrait dans le

16 *Trésor de la Langue française*, tome 16, Paris, 1994, p. 520. Pour l'anecdote, j'ajouterai que ce mot est encore attesté au XIX^e siècle, chez Théophile Gautier, dans une sorte de clin d'œil malicieux à l'antiquité latine !

17 On trouve *conversio* chez Quintilien (*Institution oratoire*, 10, 5, 4) au sens de « traduction » et chez Cicéron (*De l'orateur*, 3, 190) au sens de « tour périodique ».

18 *Trésor de la Langue française*, tome 16, Paris, 1994, pp. 185-186.

19 *Trésor de la Langue française*, tome 16, Paris, 1994, pp. 1059-1060.

20 J.-R. Ladmiral, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, 2e éd., 1994, p. 43.

21 H. Bardon, *Traduire* (n.11), p. 650.

second idiome si on l'avait conçue sans la puiser dans une langue étrangère. Il n'en faut rien retrancher, il n'y faut rien ajouter, il n'y faut rien changer ; ce ne serait plus ni version, ni traduction ; ce serait un commentaire. » On y relèvera la différence, nettement affirmée, entre la reproduction mécanique de l'original et la préservation de ce qui en constitue le sens, la pensée, voire l'art et on y verra le prolongement de la dualité, présente dès l'antiquité, entre la traduction *verbum pro verbo* et *sensus e sensu* qui est à l'origine de tant de dérives sur le plan didactique. En effet, en enfermant les exercices de thème et de version dans le monde scolaire et en associant la version au mot à mot, on a installé, chez les apprenants, l'idée que la version est une forme inachevée de traduction, un exercice qui oblige à s'assujettir aux mots au point de négliger, voire d'ignorer le sens ; tous ceux qui enseignent les langues, à quelque niveau de l'enseignement que ce soit, en font l'expérience quotidienne. Sans doute, certaines méthodes pédagogiques, elles aussi héritées de l'antiquité, ont-elles contribué à renforcer de telles pratiques : je songe notamment aux manuels scolaires bilingues dont nous avons gardé la trace dans les *Hermeneumata Pseudo-Dositheana* ; destinés à un public grec désireux d'apprendre le latin, mais susceptibles d'être également utilisés par des élèves de langue maternelle latine, ces manuels contiennent notamment des textes simples disposés en deux colonnes, la première donnant le texte grec, la seconde en présentant la traduction latine mot pour mot²². Les traductions dites juxtalinéaires qui ont fleuri dans la suite en sont bien évidemment les dignes héritières et chacun sait combien elles ont renforcé, chez certains apprentis latinistes, la propension au charabia en version !

Dans le cas du latin, plus que dans celui de toute autre langue peut-être, la traduction est tributaire de ses origines et de son histoire ; sa didactique porte aussi l'empreinte de la place et du rôle qui ont été assignés au latin dans l'enseignement au fil des siècles.

6. Quelques spécificités du latin

C'est un truisme de dire que le latin n'est plus ni écrit, ni parlé aujourd'hui, si l'on excepte, bien sûr, les partisans du latin vivant que je n'inclus pas dans ma réflexion. Et pourtant le concept même de langue morte pose question et mérite qu'on s'y attarde quelque peu. Claude Hagège a fait justement remarquer qu'une langue est morte lorsqu'elle n'a plus d'usagers ou de locuteurs, ce qui est bien le cas du latin, mais, en même temps, il souligne que le latin représente un cas par-

22 H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, 1948, p. 386.

ticulier puisque, pour des raisons historiques et culturelles, il figure, aujourd'hui encore, parmi les matières scolaires dans l'enseignement de formation générale qu'est l'enseignement secondaire, signe, à ses yeux, d'une continuité au moins symbolique : même sortie de l'usage, la langue latine est toujours douée de prestige et regardée comme une part inaliénable de la culture²³.

Langue morte ou langue ancienne ? Bien plus que d'une querelle d'étiquette, il s'agit d'une représentation de la réalité qui a des prolongements dans l'apprentissage même de cette matière. Le concept de langue morte induit, en effet, chez ceux à qui on le présente, des comportements, face à la langue, différents de ceux qu'ils ont habituellement quand ils sont confrontés à une langue vivante : la langue morte apparaît comme désincarnée, déshumanisée, objet de dissection plutôt que d'étude²⁴. De plus, une langue qui n'est pas enseignée en vue de la production orale ou écrite est une langue dont l'apprentissage est toujours et, dès le début, étroitement associé à la pratique de la langue maternelle, avec les conséquences qui en découlent, ne serait-ce qu'au niveau des interférences.

L'enseignement du latin a une longue histoire qu'il serait hors de propos de retracer ici, même succinctement, mais il importe d'en souligner deux traits caractéristiques qui se sont manifestés dans les différents pays d'Europe²⁵ : d'une part, la place excessive, allant jusqu'à l'hypertrophie, réservée à la grammaire et la pratique conjointe du thème et de la version, considérée comme obligatoire pour garantir la fixation des structures de la langue, d'autre part, les enjeux extralinguistiques dont l'étude du latin n'a cessé de faire l'objet. Il n'est pas nécessaire de rappeler que le latin, après avoir été requis pour certaines professions, puis avoir été l'apanage d'un nombre restreint de personnes, qui constituaient souvent aussi l'élite exerçant le pouvoir, en est arrivé à être utilisé comme critère de sélection sociale. Le latin n'était plus étudié pour ce qu'il était, mais pour ce qu'il représentait. Bref, au cours des siècles, le latin est passé du stade de sujet, c'est-à-dire de langue usuelle, dans l'empire romain, à celui de langue d'enseignement véhiculée par le christianisme, puis à celui de langue des échanges internationaux et langue de l'élite sociale, avant de devenir objet d'enseignement, de ségrégation sociale, voire de controverse ! Un tel changement de statut a fait pas-

23 Cl. Hagège, *Halte à la mort des langues*, Paris, 2000, pp. 67-68.

24 R. Étienne, *Didactique des langues anciennes. Recherches récentes sur leur enseignement dans les établissements secondaires français. Tendances et évolutions. Apports et perspectives* (thèse de doctorat de l'Université de Montpellier III, 1996), Villeneuve d'Ascq, 1997, pp. 56-57.

25 Le lecteur qui souhaite davantage de détails sur ce point consultera l'ouvrage suivant : Fr. Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècles*, Paris, 1998 (notamment pp. 215-221).

ser au second plan les questions liées à la didactique de la langue et, par voie de conséquence, à celle de la traduction. Il est frappant de constater l'écart qui s'est creusé, depuis quelques décennies, entre langue anciennes et langues modernes : l'apprentissage du latin, guidé par une pédagogie de l'écrit, continuait à être fondé sur des exercices scolaires (thème et version), alors que les langues modernes voyaient leurs méthodes d'apprentissage évoluer considérablement.

Ce n'est que, assez récemment, que l'enseignement du latin en Communauté française a connu ce que notre collègue Anne Armand²⁶ a appelé, fort justement, « sa révolution copernicienne », à savoir l'abandon – et l'interdiction –, dans l'enseignement secondaire, de la pratique du thème, jugée artificielle, difficile et inefficace. Pouvant se décliner selon des modalités diverses, n'étant pas le pendant exact de la version, le thème pose question dans l'apprentissage d'une langue dans laquelle toute immersion est exclue et qui ne compte, dans ses enseignants, aucun native speaker ; il ne peut avoir de place que dans l'enseignement destiné aux spécialistes, et ce, dans des conditions clairement définies. Ceci dit, même après avoir été supprimé des cursus scolaires, il y est toujours présent de manière sous-jacente, dès l'instant où nombreux sont encore les instruments de référence – grammaires, manuels et autres outils utilisés dans les classes – conçus en vue de la production plutôt que de la réception.

À la différence des langues modernes, le latin ne nous est accessible qu'au travers d'un corpus fini de textes – sauf découverte exceptionnelle, assez improbable faut-il le dire ! –, littéraires dans leur grande majorité, éloignés de nous à la fois dans l'espace et dans le temps. Peut-être pourrait-on s'imaginer que cette caractéristique n'a qu'un impact négligeable sur l'apprentissage de la traduction ; il n'en est rien. Un corpus fini de textes implique que nous n'avons pas accès à la totalité de ce qu'a dû être la langue latine dans l'antiquité et ce qui nous est conservé – et transmis indirectement, par la voie des manuscrits, souvent postérieurs de plusieurs siècles aux textes originaux – est essentiellement constitué d'œuvres littéraires qui, parce qu'il s'agit d'œuvres littéraires, traduisent un niveau de langue élevé (même si tous les textes ne sont pas comparables de ce point de vue) et, qui plus est, véhiculent les exigences liées au genre auquel elles appartiennent. Enfin, le fait même que ces textes aient été composés dans une société éloignée de nous, dont nous ne maîtrisons pas totalement tous les aspects, en dépit de la continuité linguistique et culturelle entre le latin et le français, nous oblige à être tout particulièrement attentif au risque d'anachronisme

26 A. Armand, *Didactique des langues anciennes*, Paris, 1997, pp. 23-24.

ou d'actualisation abusive dans le rendu du contenu des messages. À titre d'illustrations, je citerai quelques difficultés que le philologue doit prendre en compte lorsqu'il s'intéresse à la traduction des textes latins : il n'y a pas de langue en dehors des textes et, dès lors, il s'agit de reconstruire le latin à l'œuvre dans une langue de culture plutôt que le latin des échanges. Les accidents de la transmission des textes nous privent quelquefois d'éléments essentiels dans la perception que nous pouvons avoir d'un texte ; ainsi en va-t-il quand nous avons perdu, par exemple, la préface d'une œuvre, puisque la préface constitue généralement le lieu privilégié où sont définies les intentions de l'auteur et où sont fournies de précieuses indications sur sa vie, ses origines géographiques ou son lectorat. Enfin, sur le plan même de la compréhension du sens, la présence d'hapax est de nature à compliquer la tâche du traducteur, surtout lorsqu'il s'agit de termes techniques²⁷, dès l'instant où il faut, tout d'abord, tenter d'identifier à l'aide du contexte, le contenu auquel le mot ou l'expression fait référence, puis, dans un second temps, trouver le terme français, ou en créer un s'il n'existe pas, qui traduit le concept ou le produit désigné ; une difficulté analogue se présente, lorsqu'un auteur évoque des réalités qui lui étaient familières à l'époque à laquelle il vivait, mais qui ne sont plus nécessairement perçues de la même manière par les hommes du XXI^e siècle²⁸.

Il va sans dire que, même à un niveau élémentaire, la didactique de la traduction doit intégrer ces spécificités propres au latin.

7. Les objectifs de l'apprentissage du latin

Pour toutes les raisons liées à son histoire, l'apprentissage du latin a répondu à plusieurs objectifs, qui ne sont pas tous d'ordre linguistique, ni même culturel. La plupart d'entre eux sont bien connus et je ne les mentionnerai que brièvement pour mémoire : tout d'abord, faire connaître une culture et une civilisation qui sont aux sources de la nôtre, en permettant le contact, dans la langue originale, avec les textes considérés comme constituant notre patrimoine culturel ; au-delà de la lettre du texte, ce qui est visé c'est l'exploitation de son contenu.

27 J'ai été personnellement confrontée à cette situation dans la traduction de l'*Epitome Rei militaris* de Végèce, le seul traité d'art militaire qui nous soit parvenu de l'antiquité romaine, notamment lorsque les manuscrits fournissent des leçons peu satisfaisantes ou fautives à propos de termes désignant, par exemple, les dispositifs utilisés lors du siège d'une ville (cf. Gh. Viré, *Vulgarismes de Végèce ou purisme des copistes ?* dans *Studia Varia Bruxellensia*, 4, Leuven, 1997, pp. 317-332).

28 Ainsi en va-t-il notamment des couleurs dont la perception n'était pas la même qu'aujourd'hui (éclat ou teinte notamment) Cf. M. Testard, « La traduction du latin » dans *Problèmes littéraires de la traduction (Travaux de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Catholique de Louvain, 15)*, Louvain-Leiden, 1975, p. 33.

Ensuite améliorer la maîtrise du français, notamment en développant le recherche du mot juste ou en confrontant l'apprenant à un fonctionnement linguistique différent de celui auquel il est accoutumé. Enfin, assurer la formation intellectuelle (analyse, synthèse, formulation d'hypothèses, esprit critique), développer des compétences (la gestion de l'incertitude, la perception de l'altérité, base de la compréhension et de la communication) et former la personnalité humaine (développement de l'autonomie, construction d'un système de valeurs par exemple).

Il s'agit là d'objectifs essentiels²⁹ et dont je ne voudrais, en aucun cas, contester le bien-fondé ; au contraire, j'en ai souvent souligné moi-même toute la pertinence. Ce qu'il convient de noter, ce sont les représentations à l'origine desquelles ils se trouvent et dont tout enseignant se doit de tenir compte dans son action. Le lien privilégié que le latin entretient avec le français induit l'idée de la ressemblance entre les deux langues, idée qui se vérifie partiellement dans le domaine du lexique, mais qui s'avère fautive au niveau du fonctionnement de la langue ; sans doute cette ambiguïté explique-t-elle bon nombre des difficultés ou des blocages face à un texte latin. D'autre part, la notion de patrimoine culturel, souvent invoquée en faveur de l'apprentissage du latin, outre qu'elle évoque l'idée de savoirs morts qu'on préserve avec soin, participe d'une certaine idéalisation de l'antiquité qui, si on n'y prend pas garde, peut entraîner, fût-ce implicitement, l'idée que les œuvres de l'antiquité sont toutes, dans leur genre respectif, des chefs-d'œuvre achevés et que cette perfection littéraire impose au traducteur une obligation d'ordre esthétique³⁰. Enfin, l'étude du latin conçue comme un adjuvant de la formation intellectuelle peut, elle aussi, contribuer à faire passer l'apprentissage proprement linguistique au second plan et à privilégier tout ce qui relève de la gymnastique intellectuelle et du développement des compétences pour elles-mêmes, au détriment de la pratique linguistique et de la prise en compte du sens.

8. Des pratiques héritées du passé

Bien que tout enseignant se doive d'adapter son action quotidienne au profil des apprenants qu'il a devant lui, la didactique du latin véhicule encore des pratiques héritées du passé, dont certaines en lien direct avec la traduction. Il

²⁹ Des travaux de réflexion sur la formation littéraire (par exemple A. Etchegoyen, *Le Capital Lettres. Des littéraires pour l'entreprise*, Paris, 1990) ou sur les compétences nécessaires à l'avenir (par exemple E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, 2000) en témoignent.

³⁰ M. Testard, *La traduction du latin* (n.27), p. 36.

s'agit, bien évidemment, de distinguer celles qui concernent l'enseignement secondaire, où le latin contribue à la formation générale de l'élève, quelles que soient les études auxquelles il se destine dans la suite, et l'enseignement universitaire, où le latin apparaît comme discipline de spécialité, notamment pour les étudiants de langues et littératures classiques. Au niveau de l'enseignement secondaire, dans le but, louable en lui-même, mais contestable sur le plan de la langue et sur celui de l'éthique, de faciliter la tâche des apprenants, l'apprentissage et la pratique du latin se fondent trop souvent encore sur des textes non authentiques, qu'il s'agisse de textes simplifiés ou de textes élaborés de toutes pièces par les auteurs de manuels, le plus souvent à partir de textes authentiques ; outre les effets secondaires, quelquefois inattendus, qu'elle engendre – la perte d'informations importantes pour la compréhension du message, due à la suppression d'un membre de phrase par exemple –, la simplification des textes prive l'apprenant du contact avec la langue originale et avec ce qui en fait la spécificité. La traduction de textes ou version est pratiquée dans un triple but : tout d'abord, explorer le fonctionnement du latin, ensuite évaluer le degré de maîtrise de la langue, enfin, dans la lecture des auteurs, découvrir des textes illustrant différents aspects de la civilisation de l'antiquité. Il va sans dire que les objectifs poursuivis dans chacun de ces cas sont fort différents : observation linguistique et regard réflexif sur la langue dans le premier, focalisation sur des segments d'énoncés de taille réduite et sur des indices de bas niveau, s'il s'agit de débutants, centration sur la lettre du texte au fur et à mesure que progresse l'apprentissage, lorsqu'il s'agit de versions réalisées à titre individuel en vue de l'évaluation, élaboration d'une traduction de qualité, volontiers appelée « traduction littéraire » lors de la lecture des auteurs. Il est nécessaire de se poser la question de savoir si ces différentes pratiques sont de nature à fournir à l'apprenant une formation, fût-elle élémentaire, à la traduction...

Dans l'enseignement universitaire, la version apparaît également comme le moyen par excellence d'évaluer le degré de maîtrise des étudiants, elle est largement pratiquée tant dans les cours de langue (sous de multiples formes) que dans les cours d'auteurs ou d'explication de textes, accompagnés, le plus souvent, d'exercices de lecture cursive. Les traductions auxquelles les étudiants seront confrontés, une fois diplômés, peuvent être de nature très diverse, selon qu'ils seront enseignants ou chercheurs. Dans ce dernier cas, ils pourront être amenés à éditer et à traduire un texte dans une collection destinée aux spécialistes, par exemple la collection des Universités de France publiée par les Belles Lettres (traduction universitaire), ou à publier une traduction destinée au grand public (sans le texte latin) ou encore à exploiter les textes à des fins philolo-

giques, littéraires, stylistiques ou historiques (traduction à but explicatif). Sans oublier ceux d'entre eux qui, par goût personnel, s'intéresseront à la traduction versifiée de tel poème ou à l'adaptation de telle pièce de Plaute...

De manière générale, les ouvrages consacrés à la version ou à la traduction³¹ – peu nombreux – se limitent à des conseils généraux : ils préconisent une méthode, généralement analytique (isoler les propositions, reconnaître les formes grammaticales, définir les rapports syntaxiques), n'abordent la question du sens qu'en second lieu, fournissent des recommandations à propos du vocabulaire et, pour certains d'entre eux, offrent une analyse contrastive du latin et du français, souvent présentée sous la forme de pièges à éviter.

La pertinence de ces méthodes qui, tributaires d'une pédagogie longtemps centrée sur le thème, privilégient le décortiquage, le mot à mot et négligent les facteurs extralinguistiques, a été remise en question et des propositions ont été formulées, en France notamment, visant à mettre en place des méthodes fondées sur un projet de lecture plus global, centré sur l'appréhension du sens du message, sa compréhension détaillée puis sa traduction proprement dite³².

Les débats, dans différents pays, autour de la place des langues anciennes dans l'enseignement en général et, plus particulièrement dans l'enseignement secondaire, ne sont, bien sûr, pas étrangers à cette évolution : le caractère optionnel de la discipline, la réputation d'élitisme qui lui reste attachée, à tort, l'évolution des besoins de formation sont autant de facteurs qui contraignent le latiniste à s'interroger sur la manière de pratiquer la traduction dans l'enseignement. Pour répondre à cette question, il s'agit, tout d'abord, de repréciser l'apport du latin dans la formation.

9. Pour une conception repensée de l'apprentissage du latin

Parmi les réflexions émises à date récente, à l'occasion du débat sur la place des langues anciennes dans les cursus scolaires, je voudrais m'attarder quelque peu sur celles qui sont le fruit et l'aboutissement de la mission ministérielle sur les études classiques en France et en Europe, mise en place, en 2001, à l'initiative

31 À titre d'exemples je citerai : J. Marouzeau, *La traduction du latin. Conseils pratiques*, Paris, 1963 et Th.V. Ton-Yhat, *La version latine. Méthodologie et sujets corrigés*, Paris, 1995.

32 A. Armand, *Didactique des langues anciennes* (n.25), pp. 73-77.

de Jack Lang, alors ministre français de l'éducation. Elles me semblent, en effet, de nature à recentrer l'enseignement du latin sur ce qui constitue le cœur même de la discipline. Les deux auteurs – Pierre Judet de La Combe, helléniste, et Heinz Wismann, philosophe et philologue –, partant du double constat que la liberté de l'individu à penser et à agir est conditionnée par sa capacité à posséder pleinement sa langue, mais que cette maîtrise langagière a tendance à diminuer chez les jeunes, proposent que le tronc commun de l'éducation européenne soit centré désormais sur la question des langues et, dans la foulée, ils définissent ce qu'ils considèrent comme « un nouveau *trivium* correspondant aux trois types d'usages de la langue qui animent les cultures : les langues comme langues maternelles vivantes où se sont déposées les expériences des sociétés au cours de leur histoire et les ressources sémantiques permettant l'interprétation des situations historiques et la formulation de projets ; les langues formelles des sciences de la nature, dont la formalisation mathématique fournit le modèle ; les langues plus ou moins formalisées (terminologiques) des sciences ayant pour objet les relations interhumaines : sciences historiques, sciences sociales, sciences économiques, sciences juridiques³³ ». L'axe central de ce trivium et, par voie de conséquence, celui de l'enseignement, devrait, aux yeux des auteurs, être constitué par l'étude des langues de culture, envisagée d'un point de vue interculturel, puisque, au-delà de la simple transmission de messages, elles permettent de créer du neuf, de rêver le futur, de dire ce qui n'a jamais été dit. C'est dans cette perspective nouvelle qu'il s'agit d'envisager l'apprentissage des langues anciennes, qui retrouvent ainsi une actualité, dans la mesure où elles fournissent l'outillage d'une appropriation historique des cultures ; les auteurs voient dans la lecture des textes latins « un levier susceptible d'amener les jeunes à une pratique active de la différence des langages contemporains »³⁴ : rapport à sa propre langue grâce à la prise de distance, appropriation de ce qu'est un texte en tant que synthèse entre la volonté expressive d'un individu – à un moment donné – et un ensemble de codes (la langue, les croyances, le système des représentations de l'époque...). Le sens du texte ne se donne pas à nous à la simple lecture, il faut le reconstruire, en s'interrogeant sur ce que l'auteur a voulu dire et aussi sur les raisons pour lesquelles il l'a dit comme il l'a dit.

33 P. Judet de La Combe et H. Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris, 2004, pp. 167-168.

34 P. Judet de La Combe et H. Wismann, *L'avenir des langues* (n.32), p. 209.

On l'aura compris, la spécificité des textes latins, comparés aux textes en langues modernes, c'est d'être des objets historiques puisque la langue et les règles liées au genre du texte (épopée, comédie, traité technique...) appartiennent à une époque et que les idées véhiculées par le texte s'inscrivent dans une histoire ; mais, en outre, le texte est historique dans la mesure où son élaboration interne débouche sur une proposition de sens qui sera reprise ultérieurement ou non par les contemporains ou par les lecteurs ultérieurs. Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann en infèrent l'idée que les textes latins permettent de prendre conscience de ce qu'est un texte et de prendre toute la mesure de l'épaisseur de celui-ci. Parce qu'elle n'est plus une langue de communication aujourd'hui, la langue latine fait voir « ce qu'est l'activité de mise en sens, tout d'abord au niveau des phrases, dont le déchiffrement suppose que des règles de grammaire soient reconstruites, ensuite, et surtout, au niveau des textes, où c'est bien un rapport historique, particulier au réel qui est à appréhender.³⁵ »... « Leur valeur pour l'éducation vient d'abord de ce que le lecteur ne dispose au départ d'aucune évidence. Il lui faut reconstruire l'ensemble des moments signifiants d'un texte, rien ne lui est donné. Par là il s'assure une compréhension : le texte antique, si l'élève passe par ce moment méthodique de la construction, devient sien ; il peut alors le comparer aux textes plus modernes qui le traduisent, l'imitent, le réécrivent, il peut aussi le comparer à ce qu'il écrirait lui-même dans sa propre langue. Ce n'est ainsi pas seulement un texte qu'il se réapproprie, mais une tradition... Cet apprentissage est de portée générale. Il met dans une situation exemplaire et irremplaçable pour tout rapport à la culture, quelle qu'elle soit, proche ou lointaine. Devant toute manifestation culturelle, l'interprète a à apprendre quelque chose de nouveau, il ne peut réduire ce qu'il voit à ce qu'il savait déjà ; si cette manifestation est forte, si elle a pu faire date, c'est qu'elle contenait une manière nouvelle de se rapporter à la réalité, de la figurer. L'interprète a donc, là aussi, à tenter de reconstruire les raisons qui donnent sa singularité et sa force à ce qu'il découvre. L'accommodement du regard qui est alors requis est du même ordre que l'effort que demande une œuvre ancienne. Il ne s'agit pas simplement de connaître, d'apprendre un contenu bien défini, mais de découvrir par soi-même ce qui fait sens, d'accepter, tout d'abord, de ne pas savoir, pour se familiariser progressivement, sans le réduire, avec ce qui est étranger et le rendre ainsi 'parlant'³⁶. »

35 P. Judet de La Combe et H. Wismann, *L'avenir des langues* (n.32), p. 224.

36 P. Judet de La Combe et H. Wismann, *L'avenir des langues* (n.32), pp. 224-226.

10. Faut-il recommander un enseignement de la traduction ?

Revigorante, parce qu'elle donne sens à l'apprentissage du latin non seulement au sein de l'enseignement des langues considéré, à juste titre, comme essentiel aujourd'hui, mais aussi au sein de la formation à la culture envisagée comme un tout cohérent (sans distinction entre culture scientifique et technique, d'une part, et culture littéraire et humaine, de l'autre), la lecture de cet ouvrage oblige – et ce n'est pas le moindre de ses mérites – l'enseignant de langues anciennes à redéfinir ses pratiques et, notamment, à se poser la question de la place respective que doivent occuper la version et la traduction au sein des multiples tâches pédagogiques qui sont les siennes. Les points de vue sur la question sont tranchés : certains affirment que « apprendre une langue revient à faire le deuil de la traduction »³⁷, d'autres, au contraire, soutiennent l'idée qu'il faut « accepter de sortir de la routine » et faire sentir aux apprenants l'enjeu de la traduction³⁸. Étant encline à suivre cette dernière voie, j'ai cru utile d'explorer la littérature consacrée à la traduction en langues modernes, pour déterminer quelles sont celles des observations qui s'y trouvent formulées qui peuvent s'adapter au latin.

Loin de moi l'idée de proposer des réponses définitives qui soient applicables dans toutes les situations de formation ; je vais tenter modestement de suggérer quelques pistes de réflexion et d'action à la lumière de mon expérience d'enseignante et de formatrice d'enseignants.

La première consiste à réaffirmer, avec force, la primauté des textes dans l'apprentissage et à conforter le rôle du latin comme moyen thérapeutique pour s'approprier la langue maternelle³⁹. Je me dois d'ajouter aussitôt que les dernières prescriptions émanant des autorités politiques responsables de l'éducation en Communauté française obéissent à cette logique⁴⁰ ; elles contribuent aussi à clarifier les activités qui trouvent place dans le cours de latin, limitant la

37 R. Étienne, *Didactique des langues anciennes* (n.24), pp. 232-233 : « La traduction apparaît même comme un frein au niveau de l'apprentissage de la langue. Le détour qu'elle impose, la réflexivité qu'elle nécessite et la trahison qui la caractérise en font un exercice dont la finalité doit être cherchée dans un autre domaine que celui de l'enseignement ou de l'apprentissage des langues. »

38 P. Monat, *Enseigner la traduction ?* in *L'École des Lettres*, 11, 1993-1994, pp. 29-33.

39 M. Ko, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, 2000, p. 29.

40 La mise en œuvre du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement (24 juillet 1997) a débouché sur la publication en 2000 des *Compétences terminales et savoirs requis en latin-grec. Humanités générales et technologiques* (cinq compétences dont la version). En 2005 a été mis en place le *Contrat pour l'école* qui, parmi les dix propositions qu'il reprend, en contient une qui fait allusion au latin : durant les deux premières années du secondaire, celui-ci est considéré comme devant renforcer le français langue maternelle (pp. 17-18).

version, où se pratique effectivement la traduction, à l'exercice individuel auquel est soumis l'élève à propos d'un texte nouveau pour lui. Nul n'ignore cependant que les mentalités et les manières de faire évoluent plus lentement que les prescriptions réglementaires.

Ma deuxième observation porte sur le point de savoir si, dans le cadre ainsi défini, il s'agit de tenter d'aller au-delà du simple exercice scolaire de version et d'initier ou de sensibiliser les apprenants à la traduction. Plusieurs difficultés se posent au niveau de l'enseignement secondaire : tout d'abord, la lecture des textes, une fois maîtrisées les bases du fonctionnement de la langue, se fait au travers d'extraits, souvent assez peu étendus, choisis en fonction de critères variables (longueur du texte, variété des faits de langue, niveau de difficulté, intérêt du contenu) qui ne permettent pas d'aborder tous les problèmes liés à la traduction. À l'université, en revanche, peut être envisagée la lecture de passages plus volumineux, voire d'œuvres complètes, conditions plus propices à la formation à la traduction. Ensuite, les connaissances relatives à la culture et à la civilisation nécessaires à côté des connaissances linguistiques sont souvent insuffisantes et, qui plus est, acquises à l'occasion de la lecture des textes, ce qui n'est pas de nature à permettre une mise en place aisée de l'activité de traduction proprement dite. Une fois encore, dans l'enseignement de spécialisation qu'est l'enseignement universitaire, les conditions sont plus favorables de ce point de vue, sauf dans le cas particulier des grands débutants pour qui les problèmes liés à la méconnaissance du contexte, constituent souvent un handicap au moins aussi important que celui de la langue, en raison même de l'éloignement spatial et surtout temporel de l'univers de référence dans lequel s'inscrivent les textes. Enfin, la pratique de la version, utilisée notamment, dans le secondaire comme à l'université, comme moyen d'évaluation de la compétence linguistique, conduit l'apprenant à une attitude défensive et normative : dès l'instant où l'évaluation repose, le plus souvent, sur une base négative (les erreurs commises), il tente de rester le plus près possible du texte de départ et, sachant que ses faiblesses vont être évaluées par rapport à la traduction qui sert de référence à l'enseignant, il bride son ingéniosité⁴¹.

Au vu de ce qui vient d'être dit, on pourrait être tenté de renoncer à toute sensibilisation à la traduction dans l'enseignement secondaire, mais pareille conclusion serait regrettable à mes yeux. Elle équivaudrait, en effet, à laisser subsister, dans le secondaire, un apprentissage ciblé sur la version, conçue comme

41 D. Gile, *La traduction. La comprendre, l'apprendre*, Paris, 2005, p. 218.

pur exercice scolaire, présentant tous les défauts qui ont été évoqués précédemment, avec des conséquences préjudiciables dans la suite pour ceux qui poursuivraient des études dans le domaine des langues classiques ; tout enseignant, en effet, sait combien les habitudes de pensée et les méthodes de travail acquises au début d'un apprentissage se révèlent difficiles à modifier dans la suite !

La seule option possible me semble donc résider dans une préparation, dès le secondaire, à une formation à la traduction et son approfondissement à l'université ; ce sera ma troisième réflexion. À défaut d'un enseignement de la traduction stricto sensu, il s'agit de prévoir des activités distinctes de la pratique de la version (qui conserve son objectif d'évaluation de la maîtrise acquise), aptes à faire réfléchir aux exigences, aux contraintes et aux difficultés de la traduction proprement dite. Dans le cas des textes latins, celle-ci ne doit être abordée que dans la seule perspective des textes que je qualifierais volontiers de littéraires ; en effet, même si l'antiquité a produit une littérature technique – au travers notamment d'un certain nombre de manuels élémentaires ou d'ouvrages encyclopédiques –, il ne s'agit, en aucune manière de textes comparables à ce qu'on range aujourd'hui dans la catégorie des textes techniques⁴². Parmi les activités praticables à tous les niveaux de l'enseignement, j'épinglerais volontiers des activités propres à faire réfléchir aux mécanismes et aux démarches qui entrent en jeu dans l'opération de traduction, mais aussi à faire entrevoir les écueils et les obstacles psychologiques qui peuvent entraver la traduction ; j'évoquerai, tout d'abord, des activités de réflexion, comme celle qu'a proposée Anne Armand, en soumettant aux apprenants (et à des enseignants en formation continue) un texte dans une langue dont ils ne connaissent pas même des rudiments, en les invitant à tenter de le traduire en notant avec précision leur démarche et leurs difficultés⁴³ ; je citerai, ensuite, l'activité qui consiste à analyser, de manière critique, plusieurs traductions d'un même texte, soit établies à l'intention de publics-cibles différents, soit élaborées à des époques différentes, en mettant de tels exercices au service de plusieurs objectifs : faire prendre conscience de l'importance de la réception et des éléments linguistiques et extralinguistiques qui y interviennent⁴⁴,

42 R. Martin et J. Gaillard, *Les genres littéraires à Rome*, Paris, 1990, p. 173.

43 A. Armand, *Didactique des langues anciennes* (n.25), pp. 65-73. L'expérience a été faite à partir d'une lettre d'invitation rédigée par des enfants polonais et destinée à inviter d'autres enfants au bal costumé qu'ils organisaient ; le but est de faire réfléchir à ce qu'est un lecteur, mais l'expérience peut être transférée au domaine de la traduction.

44 Florence Dupont a réalisé une traduction de l'*Aulularia* de Plaute, en vue de sa mise en scène, en visant non pas à rendre le texte latin en français contemporain, mais, se centrant essentiellement sur la performance, à savoir faire rire le public.

faire ressentir l'importance, au-delà des structures linguistiques, des structures textuelles, sensibiliser au problème du rythme de la phrase (puisque, du fait de l'absence d'articles, de pronoms personnels sujets, de la présence de liens implicites entre les membres d'un énoncé, du rôle des préverbes..., la phrase latine est toujours plus courte que sa transposition en français), faire réfléchir aux décalages de tous ordres dont le traducteur subit l'effet lorsqu'il se trouve face à un texte ancien... Si, à cette occasion, l'apprenti latiniste pouvait prendre conscience, par exemple, de ce qu'implique la distance linguistique et culturelle entre le message qui a été élaboré il y a deux mille ans et le public cible qui le reçoit aujourd'hui, l'enseignant pourrait, à juste titre, considérer qu'il n'a pas perdu son temps !

Si, face à une langue qui n'existe que par les textes dont nous disposons, l'apprenant se trouve placé dans une démarche expérimentale – qu'on a souvent comparée à celle du détective –, si la langue latine s'identifie à une mémoire de la langue française et les textes latins à une archéologie des œuvres littéraires modernes, l'apprenant doit pouvoir se confronter à des exercices de traduction dont les modalités sont précisément définies : lui proposer un cadre nécessairement fictif (public cible, but de la traduction), dans le but, entre autres, de le motiver, lui suggérer une démarche qui sépare compréhension et reformulation et souligner la place réservée à l'ingéniosité, centrer une part de l'activité sur les problèmes liés à l'ordre des mots dans une langue flexionnelle, aborder la question de l'absence de concordance bi-univoque entre termes latins et termes français... Pour avoir quelque chance d'être fructueuses, ces activités doivent, me semble-t-il, être exemptes de toute évaluation ; leur place trouve d'ailleurs sa justification dans le fait que le latin, parce qu'il n'est plus une langue parlée ou écrite, est caractérisé par le caractère gratuit de son apprentissage, sans implication immédiate.

Enfin, dans la manière de pratiquer l'exercice de version, il s'agit de privilégier les pratiques qui ne sont pas de nature à renforcer des attitudes dommageables pour l'activité de traduction : textes authentiques plutôt que textes simplifiés, appréhension du sens dans une démarche qui associe véritablement la synthèse à l'analyse, repérage des éléments porteurs de sens et prise en compte de la cohérence textuelle, pratique de l'anticipation, toutes manières de faire qui doivent éviter l'analyse pour l'analyse, favoriser une prise en compte de tous les possibles et lutter contre les habitudes de littéralité.

11. Pour conclure

Vouloir à toute force concilier enseignement de la langue et sensibilisation à la traduction n'est-ce pas une utopie didactique de plus ? Les spécificités du latin et le niveau de langue relativement élevé de la plupart des textes rendant la traduction difficile, voire impossible à la première lecture – sauf pour les latinistes chevronnés –, vouloir initier aux rudiments de la traduction n'est-ce pas chimérique ? Si les connaissances culturelles s'acquièrent au travers des textes et que la traduction, pour être menée à bien, nécessite qu'on les maîtrise, le risque n'existe-t-il pas de placer l'apprenant dans un cercle vicieux peu productif ? Sans doute chacune de ces objections a-t-elle quelque fondement, mais l'enseignement d'une langue, même morte, peut-il faire l'économie aujourd'hui de quelques compétences essentielles sur le plan de la formation, par exemple faire sentir la différence entre traduire une langue (c'est-à-dire transmettre ce que dit la langue d'un texte) et traduire un texte (c'est-à-dire transmettre ce que dit l'auteur à travers la langue), confronter à la succession de prises de décisions que requiert la traduction et aux conséquences qui découlent des choix qui sont opérés, toucher à l'altérité non seulement au niveau du contenu des messages, mais aussi de la forme qu'ils ont revêtue dans une langue donnée et faire la part des choses entre ce qui est spécifique à la culture et à un auteur en particulier... Utopie que tout cela ? Peut-être, mais, dans le domaine de l'enseignement l'utopie n'est-elle pas l'idéal qu'on se définit dans l'espoir de faire un ou deux pas pour s'en rapprocher ?

À quoi bon surcharger encore l'enseignement d'une matière déjà ardue d'activités supplémentaires relatives à la traduction, dès l'enseignement secondaire, alors que seul un nombre très faible de jeunes seront amenés à la pratiquer dans leur parcours professionnel ? Non seulement parce que, même au niveau d'une sensibilisation, la traduction contribue à développer des compétences, mais et aussi et surtout parce qu'elle touche à la question du sens qui, dans le cas du latin, plus encore que pour d'autres disciplines, prend toute sa dimension aujourd'hui. L'ouverture sur les horizons nouveaux de la traduction constitue, sans nul doute, un excellent moyen pour dynamiser l'apprentissage du latin et contribuer à faire de l'école, comme le dit si joliment Michel Develay⁴⁵ en jouant sur le sens du verbe latin *sapere* « un lieu d'étude où le savoir a de la saveur ».

45 M. Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris, 1996.