

## **Apprendre à traduire ou découvrir le plaisir de « négociier » avec l'Autre**

« Lorsqu'on touche à la traduction, on aborde un domaine refoulé,  
riche en résistances »

Antoine Berman, *L'Épreuve de l'étranger*

Si l'on s'intéresse à l'histoire de la traduction scolaire en France, l'assertion précitée d'Antoine Berman<sup>1</sup> est difficilement contestable tant du point de vue des « résistances » qu'une tradition multiséculaire a confortées, que du rejet, plus ou moins conscient, d'une réflexion sur l'acte de traduire. Or, une « refondation de l'enseignement du latin et du grec » infère nécessairement que cette réflexion s'engage dans le monde éducatif et qu'elle prenne en compte autant les évolutions de la société et de son école que les apports de la recherche, de façon à proposer des pistes pédagogiques nouvelles et modernes. C'est dans cette perspective que se situe mon propos, dont l'intitulé indique clairement que je me place du côté de l'apprentissage : et c'est à ce titre, que je donnerai d'abord un rapide aperçu de l'histoire de la traduction en France, à laquelle j'associerai celle de la « version » ; puis je rappellerai quelques dénonciations et recommandations de deux traducteurs qui ont marqué nos études, Jacques Perret et Paul Valéry : je prendrai alors appui sur eux ainsi que sur la recherche, conduite depuis plusieurs décennies, dans le domaine de la « traductologie », pour suggérer un « renouvellement » en matière de traduction scolaire.

Mon dessein est de donner une vraie place à la traduction, à cette pratique humaine, intemporelle, fondée sur l'acceptation de l'étrangeté et de la diversité, qui invite à se « dépayser », à « déprovincialiser la langue maternelle » comme le dit Paul Ricoeur<sup>2</sup>. Il est aussi de donner à notre très « provinciale » version la place qui lui revient, celle d'un exercice qui ne se confond pas avec la traduction, comme le déclarent Pierre Judet de la Combe et

---

<sup>1</sup> Antoine Berman, *L'Épreuve de l'étranger*, Gallimard, 1984, p. 293.

<sup>2</sup> Paul Ricoeur, *Sur la traduction*, Paris : Bayard, 2004, p. 17 : « Or ce rêve n'a pas été entièrement trompeur, dans la mesure où il a encouragé l'ambition de porter au jour la face cachée de la langue de départ de l'œuvre à traduire, et, réciproquement, l'ambition de déprovincialiser la langue maternelle, invitée à se penser comme une langue parmi d'autres et, à la limite, à se percevoir elle-même comme étrangère ».

Heinz Wissmann, pour qui « traduction ne vaut pas version <sup>3</sup> ». Enfin, il s'articule autour de deux principes, empruntés l'un au *Guide pédagogique du professeur* qui préconise, dans le cas de la traduction, une « 'épreuve de l'étranger', indispensable à l'identité du futur citoyen <sup>4</sup> », l'autre à Umberto Eco qui envisage la traduction sous l'angle de la *négociation* « processus selon lequel, pour obtenir quelque chose, on renonce à quelque chose d'autre, et d'où, au final, les parties en jeu sortent avec un sentiment de satisfaction raisonnable et réciproque, à la lumière du principe d'or selon lequel on ne peut pas tout avoir <sup>5</sup> ».

### 1. Panorama de la traduction en France

L'aperçu historique que je limite à la France s'inscrit dans un contexte plus large, notamment celui de la traduction en Europe, dont j'invite à lire l'histoire dans un chapitre qu'Henri Meschonnic intitule : *Les Grandes traductions européennes, leur rôle, leurs limites. Problématique de la traduction*<sup>6</sup> et dont le premier sous-titre, « L'Europe et la traduction ont une même histoire », concerne particulièrement l'apprentissage du grec et du latin, défini dans les Instructions Officielles comme « un socle culturel commun à tous les pays d'Europe <sup>7</sup> ».

La traduction en France connaît des débuts difficiles en raison des rapports de domination puis de concurrence, plus ardues que dans d'autres pays, entre la langue latine et la langue vernaculaire.

Dans le domaine littéraire, ces difficultés sont implicites, car on cherche surtout à servir le roi et sa langue - tel Jacques Amyot, traducteur des *Vies* de Plutarque - ou encore à questionner les modes de création littéraire - tel Du Bellay qui considère la traduction comme un « louable labeur » qui, s'il est utile, ne suffit pas à élever la langue française à la hauteur

---

<sup>3</sup> Pierre Judet de la Combe - Heinz Wissmann, *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, Les Éditions du Cerf, 2004, p. 76 : « Les deux mots ne sont pas synonymes. L'exercice scolaire de la version repose sur l'idée, illusoire, que d'une langue à l'autre les contenus à transposer ne varient pas, et qu'il s'agit de trouver des termes adéquats pour assurer le passage, comme si ce qui avait été dit dans une langue étrangère aurait pu l'être dans la langue de la version. Avec la traduction, on ne croit pas passer d'un code à l'autre, mais, puisqu'on traduit toujours des discours, des textes particuliers, et non des langues, ce sont les relations à la langue, chaque fois différentes, du texte traduit comme du traducteur, qui sont mises en évidence et interrogées ».

<sup>4</sup> Eduscol, *Guide pédagogique pour le professeur*, 2005, p. 8 : « L'activité de traduction ne concerne aujourd'hui dans notre enseignement que fort peu d'élèves. Ce constat malheureusement fondé intervient à un moment où plus que jamais les langues anciennes offrent une rencontre de l'Autre, une " épreuve de l'étranger " indispensable à l'identité du futur citoyen. La classe de grec ou de latin reste le premier atelier des échanges interculturels ».

<sup>5</sup> Umberto Eco, *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, Paris : Grasset, 2006, p. 19.

<sup>6</sup> Henri Meschonnic, *Les Grandes traductions européennes, leur rôle, leurs limites. Problématique de la traduction*, dans *Précis de littérature européenne* (dir. Béatrice Didier), PUF, 1998, p. 221-239.

<sup>7</sup> Eduscol, *Guide pédagogique pour le professeur*, 2005, p. 8 : « Pour que l'apprentissage du latin et du grec puisse à la fois favoriser la constitution d'un socle culturel commun à tous les pays d'Europe et la découverte par les élèves de l'altérité, il est nécessaire de refonder une véritable pratique de la traduction scolaire ».

des autres langues vulgaires devenues fameuses<sup>8</sup>. Dans chacun des cas, la langue française est soumise à la langue grecque ou à la langue latine, mais cette posture ancillaire disparaît au XVII<sup>e</sup> siècle avec la « naissance » de l'écrivain, à qui s'identifie le traducteur désireux de promouvoir, lui aussi, la langue française. C'est le cas de Nicolas Perrot d'Ablancourt qui, marchant volontiers « à la teste » des traducteurs « un peu libres<sup>9</sup> » entend faire prévaloir les beautés de sa langue naturelle. Nous sommes en dehors de l'école, dans le monde politique ou littéraire, ou les deux à la fois, et la pratique de traduction est voulue comme un gage des qualités de la langue française, dont celles qui s'imposent encore aujourd'hui : la clarté, l'élégance et l'agrément....

A l'école, en revanche, la langue française peine à secouer le joug de la langue latine ; elle est bannie de ce « pays latin » qui, totalement coupé du monde littéraire, la met hors la loi, car langue de la société, elle symbolise les mauvaises moeurs, aussi bien dans les collèges de l'Université que dans ceux dont les jésuites ont quadrillé l'Hexagone. C'est ce qui explique que la traduction ne figure pas au programme des classes, pas plus que la langue française n'est utilisée comme métalangue dans la pratique scolaire. Le monopole revient au latin, dont les textes donnent lieu à une interprétation, à une explication, dans le seul but de servir l'exercice roi : le *thema*.

C'est à Port-Royal, dans les Petites Écoles, que la traduction en langue française fait son apparition. Ce qui n'a rien de surprenant quand on sait que c'est à Port-Royal que naît la syntaxe française, que c'est là que la langue française s'institue comme métalangue dans l'apprentissage et la description des autres langues. Ainsi les règles du latin sont-elles décrites et expliquées en français, assorties d'exemples, empruntés aux auteurs anciens mais aussi calqués, avec un habillage latin, sur des expressions de l'usage français.

Pour bien comprendre comment Port Royal a nettement orienté notre pratique de traduction à la française, il suffit d'observer la *Nouvelle Méthode Latine*, éditée pour la première fois en 1644 par Claude Lancelot, qui non seulement institue la langue française comme langue scolaire, mais encore fournit une description raisonnée de la langue latine, et propose un apprentissage totalement nouveau. Renonçant en grande partie à la tradition despautérienne, le pédagogue s'inspire de savants grammairiens, et tout particulièrement de l'espagnol Sanctius qui, dans sa *Minerve*, a scruté les « causes de la langue latine », et dont l'approche raisonnée trouve un écho favorable chez les Messieurs : ceux-ci sont en train de

---

<sup>8</sup> Joachim Du Bellay, *La deffence et Illustration de la langue francoyse*, (Jean-Charles Monferran, Ernesta Caldarini éd.) Droz, 2007, p 85.

<sup>9</sup> Préface du *Thucydide*, lignes 255-56, Cette référence est empruntée à l'édition de Roger Zuber : *Nicolas Perrot d'Ablancourt. Lettres et Préfaces critiques*, Paris, Didier, 1972, p. 203.

préparer la *Logique* ou encore la *Grammaire Générale et raisonnée*<sup>10</sup>. Tous les arguments sont là pour démontrer l'irrégularité de la langue latine, transpositive à souhait en regard d'un « ordre naturel » à l'image duquel le raisonnement peut la rendre régulière<sup>11</sup>. L'ordre naturel ! véritable maître mot qui va donner lieu à un long débat et, à terme, non seulement bouter le latin parlé hors de l'école mais encore définir un nouveau mode de lecture des textes anciens, reconfigurés sur le mode de la langue analytique par excellence qu'est le français. La méthode analytique est née.

La réflexion janséniste séduit assez vite les maîtres gallicans et, avec elle, la traduction des textes anciens qui, lorsqu'ils ne sont pas réécrits, sont lus à l'aune de la méthode analytique : fleurissent les ouvrages de *selecta* recommandés par les instructions officielles dans lesquels sont recueillis des textes plus ou moins authentiques, sur lesquels les élèves exercent leur raison en même temps qu'ils forment leur sens moral. Se multiplient aussi des méthodes qui présentent de façon prétendument ludique l'analyse morphologique de chaque mot du texte avec des signes plus ou moins cabalistiques, et qui invitent, telle la méthode Frémy<sup>12</sup>, à une suite de manipulations qui font oublier le texte source au profit du seul exercice raisonné, prétendu aboutir à une traduction en français. Ce mode d'approche « technique », tout en conférant à la langue d'arrivée la primauté sur la langue étrangère, détrône le *thema* au profit de la version.

À cela s'ajoute le génie des langues et tout particulièrement celui de la langue française<sup>13</sup> qui, du siècle des Lumières jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, s'arroge la première place dans toute l'Europe et subjugué, outre les autres langues européennes, les langues anciennes. Une telle suprématie du génie français insinue dans les esprits un ethnocentrisme dont nous sommes encore victimes aujourd'hui...notamment dans notre pratique de la traduction.

---

<sup>10</sup> Jean Claude Chevalier, *Histoire de la Syntaxe. la syntaxe Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, éd. Droz : Genève 1968, p. 366 : « La *Minerva* de Sanctius représente un pas considérable dans la mutation des grammaires : elle conduira à fonder une syntaxe dont la nature soit autre que celle de la morphologie. Le pas décisif sera franchi par la grammaire de Port-Royal et il restera aux épigones de l'*Encyclopédie* à exploiter le terrain ».

<sup>11</sup> Claude Lancelot, *Nouvelle Méthode Latine* (éd. 1667, p. 399) :

« La Reguliere est celle qui suit l'ordre naturel, et qui approche beaucoup de la façon de parler des langues vulgaires.

L'Irreguliere ou Figuree, est celle qui s'éloigne de cet usage le plus commun, pour suivre certains tours et certaines façons de parler, ou plus courtes ou plus élégantes, auxquelles ont voit que les Auteurs anciens se sont etudiez. »

<sup>12</sup> Cf. *infra*, deux pages significatives de cette méthode.

<sup>13</sup> Cf. Voltaire dans son *Dictionnaire philosophique* (1764), Beauzée et Jaucourt dans l'*Encyclopédie* (1777), qui produisent respectivement de longs articles, intitulés *Langue(s)*, dans lesquels ils glorifient le génie de la langue française.

**H Y M N E**  
pour la Fête de la  
**PURIFICATION.**  
Par M. DE SANTEUIL.

hæc gentis.  
( Gens ) une Nation,  
un Peuple :  
( Stupete ) stupui , f. s  
être étonné, ou avoir de l'éton-  
nement ; stūpeo, stūpes, stūpet :  
stupētus, stupētis, stupens.  
\* V : ô Deus, pl. hi Dii, Deo-  
rum, Dii: Deos, ô Dii, a Dii.  
( Légifer ) le porte loi, un Lé-  
gislateur. de Lex la Loi,  
& de ferre porter.  
hæc légis.  
( Lex ) la Loi :  
\* (Sponte) de gré, de bon gré,  
ce nom n'est usité qu'à l'AB. S  
& tient lieu d'Adverbe, com-  
me libenter, volentiers.  
(redimers) redēmi, dēptum:  
racheter: redīmo, -dimis, -ic :  
redīmimus, redīmītis, rēli-  
munt.  
hæc mātis.  
( Māter ) la Mère:  
hæc lābis.  
( lābes ) une tache,  
la ruine :  
hic mōris.  
( mos ) la coutume :  
hæc virginis.  
( virgo ) une vierge :  
( abstīnere ) abstīnuī, -stīnētum,  
abstīnere : abstīneo, -abstīnes,  
abstīnet : abstīnēmus, abstī-  
nētis, abstīnemus.  
( pavere ) pāvī, f. s.  
avoir peur & apprehender :  
pāveo, paves, pavets pavēmus,  
vēcis, pavent.  
( votere ) vōvi, vōtum,  
vōvite, consacrer : vōveo,  
vovēs, vovet : vovēmus, vo-  
vētis, vovent.  
hic & hæc Sacerdotis  
( Sacerdos ) un Prêtre,  
une Prêtresse.

**EXERCICE**

**S** Stupete, Gentes | sit Deus hostia ; |  
Se sponte Legi-Legifer obligat ; |  
Orbis Redemptor, nunc redemptus ; |  
Seque piat sine labe Mater. ||  
De more Matrūm virgo puérpera |  
Templo statūros abstīquit dies. ||  
Intrare sanctum quid pavēbas ; |  
Facta Dei prius ipsa templum? ||  
Ara sub ūna | se vover hostia  
Triplex : | honōrem virgineum immolat  
Virgo sacerdos | parva mollis  
Membra puer, | seniorque vītam. ||

**EXERCICE**

φ 3 V: φ ē 2 \* it. 1 2 I. \*  
Gentes, stupete, | Deus, sit, hostia, | Légifer,  
ā [ pr φ 3 φ 3 \* 3 3  
obligat se, Legi, sponte, | Redemptor, orbis,  
redemptus Ad. c q φ 3 P. Ab. φ 3 ā, pr.  
pour redemptus est (φē)nunc, | & Māter, sine labe, piat, se. ||  
P. Ab. 3. φ 3 φ 3 1  
De more, matrūm, Virgo, puérpera, |  
z ē. n. 2 (PA.) per. (m. f. s.) dies (z p.) statūros  
abstīquit, templo, dies, statūros. ||  
Ad φ ē ā z  
quid, pavēbas, intrare sanctum, |  
pr z p. Ad n z  
ipsa, facta, prius, templum,  
2 \* P. Ab. A : pr. 1 3 1 φ ē pr.  
Dei ? || Sub, āra, triplex, Hostia, vover, se,  
3 φ 3 ā 5 z 3  
Virgo, sacerdos, immolat, honōrem, virgineum, | mollis ;  
2 I. ā z n. 2. c. q. 3 c.  
puer, immolat, parva membra, | & senior,  
ā 1  
immolat, vītam. ||

Dans l'arrangement des deux pages qui se pré-  
sentent ensemble, il y a deux Exercices; l'Exer-  
cice du Texte & l'Exercice de l'interprétation. Le  
premier renferme le Latin d'un Auteur tel qu'il l'a  
composé, avec une Traduction en beau François  
qui est vis-à-vis. Et le second répète ce même Latin,  
mais réduit en construction & expliqué mot à  
à mot ; avec les instructions nécessaires que don-  
neroit un Maître ; pour entendre le Latin du pre-  
mier Exercice. C'est donc par l'exercice de l'in-  
terprétation qu'on doit commencer. Pour cela,  
on peut se servir de deux Plumes, une dans chaque  
main en manière de touches, dont l'une dirige la

vue sur la page du Latin, & l'autre la dirige sur  
la page du François, & ensuite expliquer mot à  
mot : [ gentes nations, stupete soyez éton-  
nés, Deus Dieu, sit est fait, hostia hostia.  
Lorsque dans le Latin il se présente un cro-  
chet quarré — il faut lire le Latin à deux repri-  
ses ; la première fois, mot à mot avec le François  
en gros caractère ; & la seconde fois, tout d'une  
suite avec le François qui est au dessous du pre-  
mier en petit caractère. Ex. 1<sup>o</sup> Obligat oblige,  
se soi. 2<sup>o</sup> obligat se, s'oblige, s'assujettit. S'il y a  
un crochet rond — on doit lire ensemble les mots  
liés, comme si ce n'étoit qu'un seul. Ex. tum —

## ..... DU TEXTE ORIGINAL.

**P**eupe, Soyez dans l'étonnement & dans l'admiration : | un Dieu se fait Hostie pour le Salut des hommes ; | celui qui a fait la Loi lui même s'y assujettit : | le Redempteur du monde veut bien être racheté ; | & sa Mere quoique pure & sans tache, être purifiée comme les autres. ||

Cette Vierge n'eut pas sitôt enfanté que sans se distinguer du reste des femmes, elle s'interdit à elle même, durant les jours ordonnez par la Loi, l'entrée du Temple. || Mais pourquoi, Vierge sainte, craigniez vous d'y entrer, | vous qui étiez déjà devenu le Temple de Dieu même? ||

Sur un même Autel, | trois sortes de personnes presentent à Dieu trois sortes de Victimes : | Marie lui sacrifie l'honneur & la réputation de sa pureté virginal ; | l'Enfant Jesus lui offre son petit Corps ; | & le saint Vieillard Simeon sa propre vie.

## DE L'INTERPRETATION.

<p>* Nations, <sup>a</sup>. soyez étonnées,   Dieu, est fait, Hostie*   le Législateur, devient</p> <p>oblige, soi, à la Loi, <sup>b</sup>. de plein grés   le Redempteur, <sup>c</sup>. du monde, s'oblige.. s'assujettit le Redempteur du monde</p> <p>est racheté, <sup>d</sup>. presentement.   &amp;, la Mere, sans <sup>e</sup>. tache, <sup>f</sup>. purifiée, soi.    se purifie</p> <p><sup>g</sup>. selon <sup>m</sup>. la coutume, des meres, la Vierge, <sup>p</sup>. accouchée, s'est</p> <p>abstenuë, du temple, pendant, <sup>d</sup>. les jours, <sup>a</sup>. établis.    les jours ordonnez par la Loi.*</p> <p><sup>q</sup>. Pourquoi, tu avois peur †, d'entrer dans le lieu <sup>2</sup>. saint,  </p> <p>ip. toi même, étant faite, <sup>p</sup>. auparavant, le temple, étant devenuë</p> <p>de Dieu ?   Sous, un Autel, une triple, Hostie, vouë, soi :   sur un même Autel, se vouë.. se devouë</p> <p>la Vierge <sup>f</sup>. Prêresse <sup>3</sup>, immole, l'honneur, virginal,   le mollet, offre, son <sup>4</sup>. honneur le tendre</p> <p><sup>p</sup>. Enfant, immole, les <sup>5</sup>. petits membres, &amp;,   <sup>f</sup>. un plus vieux, offre</p> <p>immole, la vie.    offre</p>	<p>* victim.</p> <p>* lège.</p> <p>† craigniez-vous. 1. in locum.</p> <p><sup>3</sup> faisant l'office de Prêresse</p> <p><sup>4</sup>. lum.</p> <p><sup>5</sup>. sua.</p>
--	--

pectus sa poitrine à son cœur. Quand il se rencontre un mot Latin au dessus de plusieurs autres, avec le mot pour ; il faut les lire tous ensemble en une seule fois. Ex, redemptus pour [est] redemptus [est] racheté. S'il y a plusieurs mots au dessus d'un seul ou de plusieurs sans la particule pour, il faut lire à deux reprises : Ex, 1<sup>o</sup>. per pendans, diés les jours, statutos établis. 2<sup>o</sup>. diés statutos les jours ordonnés par la Loi. L'étudians continuera ainsi tout le reste des deux pages, & réitérera l'opération, jusqu'à ce qu'il sente qu'il peut se répéter lui-même, en regardant seulement le Latin sans regarder le François que quand il ne pourra absolument s'en souvenir. Au reste, il ne

doit point se gêner beaucoup ; plus ou moins de repetitions lui feront retienir la signification de chaque mot.

Si le Disciple est un Comménçant, qui n'ait d'autre capacité que celle de lire correctement le Latin & le François, il pourra continuer cette maniere d'étudier sur plusieurs Chapitres tout de suite, sans prêter attention aux signes qui sont sur les mots, & aux assortimens que l'on voit sur les marges, jusqu'à ce qu'il ait appris son Rudiment. Alors il fera ces observations. Les chiffres qui sont sur les mots dans la page Latine 1, 2, 3, 4, 5, marquent les cinq Declinaisons des noms substantifs. 1. représente (bas

B

## 2. L'histoire de la version

Parallèlement à cela se situe l'histoire de la version dont l'hégémonie sur les autres exercices lui a valu de devenir une « fin » dans l'apprentissage des langues anciennes.

La version fait une entrée très timide dans les collèges jésuites où la langue d'usage est le latin : au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, dans sa *Ratio discendi et docendi*, le père Jouvençy la tolère à l'occasion de l'explication d'auteur qui autorise la langue vernaculaire. Mais c'est une « traduction » orale, qui ne doit pas nuire au *thema*. Et lorsqu'elle fonde un travail écrit c'est accessoirement ou comme complément d'un *thema* qui serait « un peu bref <sup>14</sup> ». Et Jouvençy met en garde contre la fréquence des explications à l'occasion desquelles on traduirait, car « c'est l'habitude que suivent les maîtres paresseux qui bien évidemment échappent à leur tâche de prélection et de correction de *thema* <sup>15</sup> ».

Dans le même temps, le Recteur Rollin, dans son *Traité des études* à destination des collèges de l'Université, se montre beaucoup plus ouvert, ne serait-ce qu'en entérinant l'usage scolaire de la langue vernaculaire, qui a supplanté le latin parlé. La traduction, qui a sa place dans les explications d'auteur, jouit même d'une perspective littéraire dans la mesure où elle sert de pont avec la société des belles lettres ; en effet des traductions d'« Auteurs » (tels M. de Toureil et Madame Dacier) sont lues par les élèves qui jugent les leurs à l'aune de ces modèles : la comparaison de traductions - déjà à cette époque - a la faveur du Recteur <sup>16</sup>. Et puisque l'explication détient le rôle essentiel dans la formation morale et linguistique, Rollin recommande aux maîtres d'adapter la longueur et la difficulté des textes à la capacité des élèves, officialisant une pratique déjà répandue, celle des morceaux choisis recueillis en vue d'un apprentissage « méthodique ».

Instructions officielles et recueils de morceaux choisis paraissent en plein débat sur l'ordre naturel et, tandis que certains pédagogues et grammairiens, tels Batteux, Pluche et Chompré, ne veulent en aucun cas ramener l'ordre latin à celui du français, exception faite du repérage du nominatif et du verbe, d'autres - tel Du Marsais qui instaure le concept de « construction » en le distinguant de celui de « syntaxe » - reconfigurent les textes authentiques, les ramènent à une structure régulière à partir de laquelle les élèves proposent une traduction littérale,

---

<sup>14</sup> Joseph de Jouvençy, *De ratione docendi et discendi* (1711, p. 203) : *Pars aliqua Historici vertenda in patrium sermonem, detur aliquando pro scriptione ; vel breviori themati, velut appendix adjungatur.*

<sup>15</sup> *Ibid.* : *Quod neglegentiores Magistri factitant, quia laborem scilicet explicandae praelectionis, et thematis corrigendi fugiunt.*

<sup>16</sup> Charles Rollin, *De la manière d'enseigner les belles-lettres ou Traité des études* (éd. de 1747, p. 83) : « Il me semble que c'est un exercice fort utile, que de faire ainsi comparer de temps en temps aux jeunes gens deux traductions d'un même endroit et de leur faire remarquer à eux-mêmes les différences en bien et en mal, surtout après qu'ils l'ont aussi traduit de leur côté ».

éventuellement suivie d'une traduction française. Beauzée va plus loin, démontrant que la seule façon de traduire le sens d'un texte, c'est la méthode analytique : anticipant sur les reproches qui seront adressés à sa méthode - disloquante avec l'analyse de chaque mot, amplificatrice avec la supplétion de l'ellipse, réductrice de la dimension oratoire - il démontre que la Grammaire à elle seule permet d'atteindre le sens dont elle domine à la fois l'énergie, les images et les beautés<sup>17</sup>. La méthode analytique s'installe durablement et les maîtres mots de la traduction sont : « morceaux choisis », « construction », « méthode analytique », consacrés par et dans l'exercice de version, qui prend alors de plus en plus d'importance au point de devenir l'épreuve reine du baccalauréat en 1840.

Victor Cousin, en 1840, déclare la version latine comme « première et unique épreuve écrite » au baccalauréat, et précise ses deux objectifs : mettre en lumière les aptitudes des candidats à composer par écrit, en deux heures et à partir d'une page de latin, un texte français, et opérer une « sélection » des candidats autorisés à se présenter à l'oral<sup>18</sup>. La version s'identifie à une épreuve de français, à une épreuve sélective ou éliminatoire. On sait comment elle a échappé, en 1880, au sort subi par le discours latin et comment elle a été consacrée depuis dans les concours d'entrée aux Grandes Écoles, ou ceux de l'enseignement secondaire, qui en ont retenu la dimension sélective<sup>19</sup>. La version, dont le crédit est lié à celui de l'examen ou du concours, perd son identité propre de pratique traductrice pour devenir un passeport de réussite.

« À quoi te servira le grec ? » demande Paul Valéry, avant de répondre « à passer tel examen », et d'ajouter : « les crédits accordés par le caractère de l'élève à l'acquisition du grec seront inconsciemment bornés à ce dessein. L'arrière-pensée dit : je l'oublierai dès l'examen passé<sup>20</sup> ».

### 3. Pour un renouvellement des pratiques

De toute évidence, Paul Valéry appelle déjà de ses vœux, ici et ailleurs, une refondation de l'étude des langues anciennes et de la traduction scolaire, se montrant volontiers

---

<sup>17</sup> Pour une vision plus approfondie du débat sur l'ordre naturel, je renvoie à mon ouvrage, *Les Vicissitudes grammaticales du texte latin, du Moyen Âge aux Lumières*, Louvain-Paris-Sterling, Virginia : Peeters, p. 288-352.

<sup>18</sup> Victor Cousin justifie sa réforme en ces termes : « Quand on n'a pas su en deux heures et avec un dictionnaire traduire convenablement en français une page de latin, il est superflu d'être interrogé sur des textes de Virgile, Cicéron et Tacite ».

<sup>19</sup> Pour une histoire plus complète de la version latine, on pourra lire le chapitre que lui consacre André Chervel dans *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris : Retz, 2008, p. 565-575.

<sup>20</sup> Paul Valéry, *Cahiers*, édition établie, présentée et annotée par Judith Robinson, Paris : Gallimard, La Pléiade, p. 1582.

provocateur, dans ses *Variations sur les Bucoliques*, à l'endroit d'une école où « on fait ânonner des merveilles de poésie et de prose par des enfants trébuchant à chaque mot, égarés dans un vocabulaire et une syntaxe qui ne leur apprennent que leur ignorance, cependant qu'ils savent bien que ce travail forcé ne va à rien et qu'ils abandonneront avec soulagement tous ces grands hommes dont on leur a fait des agents de torture et de contrôle<sup>21</sup> ». Ces *Variations* vont bien sûr au-delà de l'invective et constituent pour nous un véritable testament de traducteur, à l'écoute de Virgile, de son vers, de ses inversions<sup>22</sup>; on y lit tout le bonheur que Valéry éprouve à « barboter » dans le poète latin<sup>23</sup>. Quiconque enseigne les langues anciennes doit lire ce testament, non seulement parce que le poète-traducteur livre l'expérience heureuse qu'a été pour lui la traduction des *Bucoliques*, mais aussi parce qu'il fait écho aux principes d'altérité et d'abandon de soi, de quête du langage, que prônaient les grands traducteurs allemands dont Antoine Berman retrace l'histoire dans *L'Épreuve de l'étranger*, et dont il rapporte, au passage, la dénonciation des principes de traduction en France<sup>24</sup>.

Moins incisive est l'analyse de Jacques Perret qui, dès le premier chapitre de *Latin et culture*, précise que « Lire et traduire sont deux ; avant de songer à traduire un texte, il faut d'abord l'avoir compris<sup>25</sup> ». Posant d'emblée la question « qu'est-ce que comprendre un texte ? », il décrit « les opérations intellectuelles qui, aux divers niveaux de la connaissance d'une langue, rendent la lecture possible » pour conclure que « la compréhension d'un texte suppose toujours essentiellement (...) un mouvement d'initiative », reposant sur une anticipation des données et « une certaine intuition du sens<sup>26</sup> ». C'est dans cette perspective qu'il souligne les limites et les dangers de la méthode d'analyse, notamment lorsque celle-ci est exclusive au point de devenir la norme « de la prise de possession d'un texte<sup>27</sup> ». Préconisant l'économie des « étapes » d'analyse logique et grammaticale, il souligne également les dangers d'une lecture seulement oculaire qui, en autorisant des pauses, installe la méthode analytique et génère ainsi la tentation de « décomposer », de « construire », c'est-

<sup>21</sup> Paul Valéry, *Variations sur les Bucoliques* (éd. Florence Dupont), Gallimard 1997, p. 310. Première publication dans *Scripta et Picta*, 1953.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 309.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 303.

<sup>24</sup> A. Berman (*op. cit.* 1984, p. 62) cite ce jugement d'A. Schlegel : « C'est comme s'ils désiraient que chaque étranger, chez eux, doive se conduire et s'habiller d'après leurs mœurs, ce qui entraîne qu'ils ne connaissent à proprement parler jamais d'étranger », ou encore celui d'Herder (*ibid.*, p. 69) : « Les Français, trop fiers de leur goût national, tirent tout à celui-ci, au lieu de s'adapter au goût d'une autre époque ».

<sup>25</sup> Jacques Perret, *Latin et culture*, Bruges : Desclée de Brouwer, 1948, p. 11.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 13-29.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 31.

à-dire de « détruire » le texte latin<sup>28</sup>. A lire Perret, on constate qu'à l'inverse, la lecture à haute voix, courante et éphémère, revitalise le texte : stimulant la fonction mémorielle et respectant l'ordre de la parole source, elle appelle la compréhension immédiate, voire intuitive, dont les dangers assurément ne sont pas moindres, mais dont la cohérence – ou l'incohérence – est plus vite reconnue ou dénoncée, ou encore corrigée. L'élève prend l'habitude de saisir les mots comme ils viennent et de les entendre de façon à toujours vérifier sa compréhension ou son incompréhension ainsi que la crédibilité du sens qu'il leur prête.

Mais nous le savons, les textes grecs et latins, pleinement inscrits dans l'oralité, posent aux traducteurs que nous sommes, un problème de restitution que décrit Antoine Berman :

Comment restituer des textes enracinés dans la culture orale dans une langue comme la nôtre, qui a suivi une trajectoire historique, culturelle et littéraire inverse ? On pourrait ne voir là qu'un problème technique, sectoriel, et c'est tout. Mais en vérité, il y a là un *défi* qui met en jeu le sens et le pouvoir de la traduction. Le travail à accomplir sur le français moderne pour le rendre capable d'accueillir authentiquement, c'est-à-dire sans ethnocentrisme, ce domaine littéraire montre bien qu'il s'agit, dans et par la traduction, de participer à ce mouvement de décentrement et de changement dont notre littérature (notre culture) a besoin si elle veut retrouver une figure et une expérience d'elle-même qu'elle a en partie perdues (pas totalement bien sûr !) depuis le Classicisme. Même si le Romantisme *français* a eu l'ambition de les retrouver<sup>29</sup> ».

Ce défi n'est pas seulement celui des « traducteurs » accomplis ; il est aussi celui de l'école, et les enseignants de langues anciennes doivent le relever car il participe pleinement de cette « culture humaniste qui permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projetteront plus lucidement dans l'avenir<sup>30</sup> ».

À ce défi lancé par Berman, nous pourrions ajouter bien d'autres objets de réflexion, empruntés à d'autres de ses ouvrages, tels les *Commentaires sur « L'Âge du traducteur » de Walter Benjamin*<sup>31</sup>, où il explique la « théorie » du traducteur allemand et en souligne deux principes essentiels selon lesquels l'apprentissage scolaire pourrait être réorienté : traduire n'est pas seulement traduire du sens, l'œuvre et la traduction ne se ressemblent pas. Mais, dans le cadre de cet exposé, je m'en tiens plutôt à l'ouvrage qu'il intitule *La Tradition et la lettre ou l'Auberge du lointain*, et plus particulièrement au chapitre qu'il consacre à la

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>30</sup> Eduscol, *Les 7 compétences du socle commun*.

<sup>31</sup> *L'Âge de la traduction. La « tâche » du traducteur de Walter Benjamin : un commentaire*, texte établi par Isabelle Berman, avec la collaboration de Valentina Sommella, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, coll. Intempestives, 2008.

traduction de *l'Énéide* par Pierre Klossowski, qu'il inscrit dans le cadre d'un mouvement de re-traduction moderne :

Le mouvement proprement moderne de la re-traduction commence lorsqu'il s'agit de *réouvrir l'accès* aux œuvres qui constituent notre sol religieux, philosophique, littéraire et poétique ; aux œuvres qui ont décisivement modelé notre mode de sentir et d'exister – Homère, Platon, la poésie élégiaque latine, etc. – mais qui, en même temps, ont été épuisées par leur propre *gloire* au fil des siècles. La re-traduction est une *mémoire rapatriante*<sup>32</sup> ».

Après avoir envisagé l'épuisement de ces œuvres comme imputable à un rejet systématique lié au mouvement de modernité revendiquée par Rimbaud et de parodie exercée par Lautréamont, Berman l'examine du point de vue de l'impérialisme philologique qui est apparu à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et s'est développé à l'excès depuis, au point de prendre le contrôle total des œuvres de l'Antiquité.

Nous ne pouvons que partager ce point de vue car il ne fait pas de doute que, dans le contexte scolaire et universitaire, l'impérialisme philologique que dénonce Berman, et qui continue de prévaloir, a quelque peu « verrouillé » les pratiques traductrices. L'apport de la philologie a permis, incontestablement, une meilleure connaissance des textes du fait d'un établissement soigneusement et scientifiquement réalisé : ainsi, le lecteur de Virgile désireux d'établir un contact de proximité avec le poète et de s'approprier son *Énéide*, ne peut que tirer profit d'un texte établi à partir de manuscrits dont la datation et de l'examen lui confèrent une exceptionnelle autorité<sup>33</sup>. Mais, dans le même temps, les philologues ont procédé à une véritable captation de la traduction, privilégiant la restitution du sens, elle-même contrôlée par la correction de la langue cible et par l'exactitude dont seul peut se prévaloir le spécialiste de la langue de départ. Une telle posture, qui va de pair avec les qualités déclarées d'une langue française claire et élégante, a encouragé une mainmise totale sur le texte et sur sa traduction, elle-même augmentée d'un commentaire prétendument juste et complet, encadrant le texte traduit d'une introduction, de notes de bas de page ou de fin d'ouvrage. Il en résulte une impression de restitution fidèle et totale du message virgilien et, en même temps, de légitimation d'une double destination : celle des doctes qui accèdent à l'édition bilingue, et celle du grand public pour qui on adapte la seule traduction française. Mais le grand public précisément s'ennuie à lire une traduction privée de la dimension poétique originale et souvent réduite à un discours en prose. En effet, celle-ci s'apparente le plus souvent à une

<sup>32</sup> A. Berman, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris : Seuil, 1999, p. 118.

<sup>33</sup> A ce sujet, je recommande la lecture de l'introduction de Jacques Perret à *l'Énéide* (Belles-Lettres, 1980, tome I, p. XXV-LIII,) qui constitue, à mes yeux, un véritable testament de philologue, du point de vue de l'établissement d'un texte ancien.

narration de faits et de gestes accomplis par des héros dont l'accumulation des noms oblige à interroger les notes ou le glossaire de fin de livre qui définit leurs attributs : la lecture s'interrompt tandis que s'amoncellent des données qui font oublier la sobriété du choix poétique autant que sa musicalité. De telles traductions, informatives ou explicatives, fruits d'une interprétation ponctuelle et conjoncturelle plutôt que fidèle à l'esprit et à la lettre, s'inscrivent malaisément dans la tradition que mérite l'*Énéide*.

Ainsi la philologie, en « embaumant » ces textes, consomme-t-elle, sans s'en rendre compte, cette rupture avec la tradition qui s'accomplit par ailleurs culturellement et littérairement. C'est alors – *et alors seulement* – que Homère, Dante, Virgile, etc. nous deviennent inintelligibles, tandis que la tradition, avec ses traductions « inexactes », conservait avec eux un rapport vivant, fait d'imitation et de récréation<sup>34</sup> ».

Mais lorsque la philologie retrouve son vrai sens - celui d'amour de la langue - alors, forte de sa capacité à établir le texte original, elle le réinstalle dans la *tradition*, loin de toute confiscation. Selon Berman, « on traduit toujours à partir d'un certain état de sa langue et de sa littérature<sup>35</sup> ». Ainsi en va-t-il de Klossowski, dont l'acte s'inscrit dans la poésie contemporaine, elle-même enrichie de tous les possibles que les poètes des générations précédentes ont ouverts. Sachant qu'en retraduisant l'*Énéide*, il la *réactualise*, tout en garantissant sa permanence, il établit une coïncidence entre la langue « moderne » et la langue latine et ce, par le biais de la littéralité. Par littéralité, il ne faut pas entendre le mot à mot sémantique qui privilégie l'équivalence, mais le respect du « jeu des signifiants<sup>36</sup> », de ces *litterae*, phonèmes autant que graphèmes, qui, dans le cas de l'épopée virgilienne, participent du dire épique supporté par les hexamètres dactyliques : la littéralité entend l'enchaînement des mots, leur emboîtement ou leur affrontement et retient ce qui les rend harmonieux autant que ce qui les heurte. Elle repose ainsi sur la langue latine mais aussi sur son usage par Virgile pour dire les aventures de son héros. Klossowski, soucieux de garder la proximité la plus grande avec la lettre du poème virgilien et avec sa texture, choisit d'éprouver la langue traduisante, de tester ses capacités à accueillir l'inversion, l'ellipse, ou encore sa moindre densité, quitte à outrepasser la contrainte hexamétrique originelle au profit d'un rythme plus libre. Conscient qu'au-delà de ces données acoustiques et syntaxiques, la texture de l'original repose sur des mots qui « miment » les actions<sup>37</sup>, il combine liberté et littéralité : la littéralité l'engage à mieux accueillir dans la langue d'arrivée l'étrangeté de la langue de départ ; la

<sup>34</sup> A. Berman, *op. cit.* 1999, p. 121.

<sup>35</sup> *Ibid.* p., 122.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>37</sup> Pierre Klossowski, *L'Énéide*, André Dimanche éd. 1989, p. xi.

liberté l'autorise à choisir le non-normé, à entrer en conflit avec la règle de l'écrit pour lui préférer la pratique vivante de l'oral. « La traduction, c'est cela : *chercher-et-trouver le non-normé de la langue maternelle pour y introduire la langue étrangère et son dire*<sup>38</sup> ».

Tout en adhérant pleinement à cette vision bermanienne, je concède qu'une traduction libre et, plus encore, une transgression de la norme écrite, peuvent paraître excessives dans le cadre de l'institution scolaire ; et pourtant, c'est par elles que passe nécessairement la re-traduction, à laquelle peut participer tout un chacun, y compris l'apprenti-traducteur. S'il revient à l'élève d'en faire l'expérience, c'est à l'institution scolaire d'assumer cette entreprise infinie qu'est la re-traduction, dès lors qu'elle veut « refonder » une véritable pratique de la traduction.

#### 4. Pour re-traduire, apprendre à négocier

Assurément, nombreuses sont les étapes à franchir pour mener à bien cette entreprise de re-traduction, nombreux les apprentissages requis pour un élève, qu'il faut libérer du spectre de ce que René Ladamiral identifie à la « pesanteur propre à l'institution (docimo-) pédagogique <sup>39</sup> » afin de lui substituer un aiguillon plus actif, plus ludique et plus efficace : celui de la négociation. Plus ou moins souterrain chez le traducteur de métier, ce principe doit être clairement présenté et défini comme outil d'apprentissage, avant d'être mis en pratique. Grâce à ses multiples modalités, la négociation place l'élève dans des situations diverses et variées, situations dynamiques qui font de lui un véritable « acteur » de sa formation linguistique et culturelle.

Pour apprendre à négocier, il lui faut identifier l'autre partie en jeu dans le processus.

- L'élève doit apprendre à négocier avec l'auteur dont il traduit le texte et le processus ne se réalise que s'il identifie ce sur quoi il doit négocier, c'est-à-dire les « étrangetés » de cet auteur, à l'occasion desquelles il prend conscience d'un mode de pensée différent du sien, d'une altérité linguistique et culturelle : alors , il constate - et accepte - qu'il « ne peut tout avoir ».

- L'élève doit apprendre à négocier avec d'autres traducteurs, dont le rapport à l'original a déjà donné lieu à une « négociation » différente, et dont le rapport à la langue française révèle une autre forme d'altérité, à l'intérieur d'une même communauté langagière ; l'élève choisira-t-il de privilégier l'altérité, comme Klossowski, et donc d'« amener le lecteur à l'auteur » ou au contraire, de privilégier l'ethnocentrisme, comme bien des philologues dont

<sup>38</sup> A. Berman , *op. cit.* 1999, p. 140-141.

<sup>39</sup> Jean-René Ladamiral, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard, coll. Tel., 1994, p. 81.

le souci premier est la scrupuleuse exactitude, et donc d'amener « l'auteur au lecteur »<sup>40</sup> ? Puisera-t-il pareillement aux ressources de la langue qu'il partage avec les traducteurs aguerris qui l'ont précédé ?

- L'élève doit apprendre aussi à négocier, dans le cadre de la classe, avec le maître ou avec ses pairs : l'échange oral implique des contraintes, celles du respect de la consigne, celles de la confrontation immédiate, celles de l'écoute de l'autre et de sa différence.

- L'élève doit apprendre à négocier avec lui-même, avec sa capacité à s'oublier ou non, à aller vers l'autre, avec son aptitude à l'intuition ou à la rigueur.

- L'élève doit surtout apprendre à négocier avec sa langue.

Chacun de ces modes de négociation peut être mis en lien avec des pratiques de traduction, orale ou écrite, individuelle ou collective, avec la comparaison de traductions, avec des activités d'ateliers<sup>41</sup>. Mais c'est probablement dans le cadre de la traduction écrite et individuelle, soit de l'exercice de version, que l'élève conduit au plus près la négociation avec sa langue.

Quand bien même j'ai pu donner l'impression de délaissier cet exercice au profit de la traduction et d'en retracer l'histoire plutôt en négatif, je mesure l'intérêt de la « version » dans la formation de cet apprenti-traducteur qui, à cette occasion, se trouve seul en dialogue avec l'auteur - encore faut-il que cet exercice fructueux soit libéré de son objectif docimologique et sélectif. Dans cette activité écrite qu'est la version, telle que je la conçois et tout paradoxal que cela puisse paraître, c'est l'oralité qui est première, oralité dans laquelle, selon Walter Benjamin, toute langue « se déploie<sup>42</sup> ». Pour peu que l'élève écoute en silence la voix de l'autre, qu'il l'entende dans son oreille interne, voire la suboralise, il mime la lecture courante préconisée par Jacques Perret, « s'abandonnant » momentanément pour entendre ce que l'Autre lui dit. Cette étape est facilitée dès lors qu'il approche cet Autre avec sa propre pratique orale, avec son parler quotidien, transgressant volontiers l'ordre naturel et le normé. Et la proximité des deux formes d'oralité, latine et française, sans encourager le calque ni gommer l'étrangeté de l'Autre, facilite la compréhension ou pointe l'incompréhension. Lorsque l'élève doit retranscrire par écrit le texte dont il a entendu la voix, il doit alors négocier avec la norme écrite de sa langue. C'est là que s'éveille sa conscience linguistique : il mesure la distance et le décalage entre sa langue vive et la langue « académique », moins

<sup>40</sup> Pour une réflexion sur ces deux modes de traduction, je renvoie à l'ouvrage fondamental de Friedrich Schleiermacher, *Des Différentes méthodes de traduire* (trad. A. Berman), Paris : Seuil, coll. Points, Essais, 1999.

<sup>41</sup> On trouvera des exemples pratiques de ces apprentissages variés dans le livre numérique en préparation au CNDP.

<sup>42</sup> *L'Âge de la traduction* (op. cit. 2008), p. 180.

spontanée, dont les règles ont été établies en rapport avec la composition écrite, voire littéraire. L'Autre lui donne ainsi l'occasion de négocier dans et avec sa propre langue, d'utiliser autant le Trésor de la Langue Française Informatisé que le Gaffiot, de considérer « l'hospitalité langagière » de la langue française mais aussi d'évaluer son propre rapport à elle et à ses contraintes, de choisir éventuellement de les transgresser, toujours au contact d'un texte étranger dont il sent bien qu'il ne dit pas tout à fait la même chose, car « on ne peut pas tout avoir ».

Un renouvellement des pratiques pédagogiques implique l'abandon d'une routine qui, au-delà de la moindre appétence qu'elle engendre chez les élèves pour les langues anciennes, rétrécit l'horizon culturel et intellectuel des enseignants, partant, leur interdit cette chance exceptionnelle et spécifique, offerte par la lecture et la traduction des textes anciens, de s'ouvrir et d'ouvrir leurs élèves à l'Autre. Ce renouvellement implique donc un changement volontariste et réfléchi des habitudes : la traduction doit être pensée comme un « acte » individuel, qui repose moins sur des méthodes et des recettes que sur une disponibilité et une ouverture renouvelées à chaque passage à « l'acte » de traduire. Si l'on veut « refonder » une véritable pratique de la traduction scolaire, les programmes de formation initiale et continue doivent accorder une place de premier plan à la pratique régulière de la traduction par les enseignants ou futurs enseignants, à une observation tout aussi régulière de l'expérience et du cheminement personnel que livrent d'autres traducteurs - au travers de leurs traductions mais aussi dans leurs préfaces ou testaments - ainsi qu'aux données de la traductologie « qui n'enseigne pas *la* traduction, mais développe de manière transmissible (conceptuelle) l'expérience qu'*est* la traduction dans son essence plurielle<sup>43</sup> ».

Monique BOUQUET  
Université de Rennes 2- CELLAM

---

<sup>43</sup> A. Berman, *op .cit.* 1999, p. 22-23.