

## POUR CITER CET ARTICLE

Marielle PAUL-BARBA, « Une difficulté pédagogique du latin : l'ordre des mots. Comment faire traduire le latin en français au XVIII<sup>e</sup> siècle ? (La querelle des inversions dans l'*Encyclopédie*) », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01 | 2022, [pagination définitive à venir], mis en ligne le 07 mai 2022, consulté le [...]. URL : [http://revuedepedagogiesdeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/05/RPLA1\\_BARBA\\_Difficulte\\_pedagogique\\_latin\\_ordre\\_des\\_mots](http://revuedepedagogiesdeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/05/RPLA1_BARBA_Difficulte_pedagogique_latin_ordre_des_mots).



# UNE DIFFICULTÉ PÉDAGOGIQUE DU LATIN : L'ORDRE DES MOTS. COMMENT FAIRE TRADUIRE LE LATIN EN FRANÇAIS AU XVIII<sup>E</sup> SIÈCLE ?

## LA QUERELLE DES INVERSIONS DANS L'ENCYCLOPÉDIE

Marielle PAUL-BARBA  
lycée Lucie Aubrac de Bollène, Vaucluse

### Résumé :

*Des études de Lettres classiques et l'exercice du métier d'enseignant m'ont amenée à m'interroger sur les raisons qui ont causé la séparation du cursus de Lettres classiques de celui de Lettres modernes, dans un climat d'opposition et non de complémentarité. En effet, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement des langues anciennes n'était pas lié à celui du français puisque les enseignants du primaire n'avaient pas de formation en langues anciennes et que la filiation entre le latin et le français ne faisait pas l'objet d'une réflexion ni sur le vocabulaire ni sur la syntaxe, mais restait une pratique marginale. La controverse, qui oppose les classiques et les modernes au sujet de la création de l'agrégation de Lettres modernes en 1959, fait clairement apparaître cette scission dans l'enseignement alors que nous savons que le français vient du latin. Ce questionnement m'a incitée à écrire une histoire de l'enseignement du latin et du français dans l'enseignement secondaire en France, du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours. J'ai été amenée pour cela à interroger les rapports entre les deux langues et à mettre en évidence des moments de confrontation comme celui que je propose de présenter dans cet article.*

L'enseignement du latin a été longtemps un enseignement dispensé par des congrégations religieuses. La principale était celle des jésuites qui, dans le cadre de la Contre-Réforme, à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, avaient développé des Collèges d'enseignement en Europe et en France, en particulier. Le latin y était la base de l'enseignement, on enseignait en latin les œuvres expurgées des grands auteurs classiques. Ces œuvres étaient lues, apprises, et

servaient de modèles pour les discours en latin que devaient composer les écoliers. La littérature latine classique était donc un objet d'admiration. Or, au XVIII<sup>e</sup> siècle, cet enseignement est remis en question, en particulier par les classes sociales les plus aisées qui voulaient, pour leurs enfants, une instruction avec davantage de sciences et moins de latin que ne le proposaient les collèges jésuites. L'enseignement des collèges faisait, de plus, l'objet de critiques affirmées de la part des philosophes, comme le réquisitoire écrit par d'Alembert dans son article « Collège ». Il n'y avait pas d'instruction publique à cette époque-là ni même d'instruction obligatoire. Si les familles aisées n'envoyaient pas leurs garçons dans les collèges, elles pouvaient avoir recours au préceptorat. C'est ainsi que le grammairien encyclopédiste Dumarsais a été amené à enseigner le latin en tant que précepteur et a développé une méthode particulière qu'il a appelée sa « routine ». Constatant que ses élèves avaient de la peine à se familiariser avec l'ordre des mots en latin, il a cherché les moyens de faciliter leur entrée dans cette langue dite transpositive, dont l'ordre des mots est si différent de celui du français, qui est une langue analytique (c'est-à-dire dont l'ordre des mots suit le mouvement de la pensée). Il décide, pour cela, de leur présenter les textes latins dans l'ordre analytique du français. Il les récrit dans l'ordre français, ce qui permet aux élèves de traduire plus vite et de se familiariser avec le vocabulaire et les formes latines. Une fois que ses élèves possèdent un bagage suffisant en vocabulaire et en conjugaison, il leur fait retraduire les textes dans leur ordre originel pour qu'ils puissent en apprécier les effets de style.

Mais cette méthode est fortement critiquée par des professeurs, des abbés principalement, qui défendent la méthode traditionnelle d'approche des textes, telle qu'elle est appliquée dans les collèges, et s'insurgent de ce changement opéré sur des textes qui sont admirés. Toucher à la place des mots, c'est nier les effets stylistiques et la spécificité littéraire des textes hérités de l'Antiquité et donc la supériorité du latin sur le français. Cette opposition devient une querelle, la querelle des inversions, dont l'*Encyclopédie* se fait l'écho. Les articles de l'*Encyclopédie* sont, en effet, bien souvent des tribunes d'expression et ne s'en tiennent pas seulement à des données objectives et scientifiques, telles que nous les recherchons à l'heure actuelle. C'est pourquoi il est courant qu'un article serve à réfuter un adversaire. Dumarsais décède en 1756 et c'est le grammairien Nicolas Beauzée qui prend sa suite et défend sa routine. Il faut voir, derrière cette querelle, le parti pris des grammairiens de l'*Encyclopédie* pour le français, langue des sciences, langue de la philosophie et de la réflexion, langue des modernes, contre les traditionalistes qui sont dans l'admiration des œuvres de l'Antiquité en latin. Si Beauzée estime lui aussi les auteurs antiques, il ne juge pas utile d'enseigner à parler et à écrire en latin, car la pratique de la version suffit pour accéder à la pensée des auteurs antiques. C'est donc la rivalité entre le latin et le français qui rend la querelle si vive ; elle s'étend entre 1747 et 1767, c'est-à-dire sur près de vingt ans.

L'intérêt pour nous, enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle, de connaître cette querelle, est de voir que les précepteurs de l'époque, comme Dumarsais, connaissaient les mêmes difficultés que nous à enseigner le latin. Les enfants des classes sociales aisées n'étaient pas forcément un public facile car il fallait les faire progresser sans les rebuter, sans qu'ils se plaignent à leurs parents. Le précepteur se devait d'être pédagogiquement efficace, il était payé pour cela. Le latin n'était pas forcément connu des parents, les femmes n'avaient pas accès en général au latin, et les hommes qui avaient des enfants, n'étaient pas ceux qu'on destinait à la prêtrise donc à la maîtrise du latin. L'accès au latin permettait de savoir orthographier le français, qui n'était pas encore codifié grammaticalement, et de développer une éloquence dans l'expression en français sur le modèle des textes traduits. Le niveau des élèves en latin pouvait donc être très variable selon l'intérêt qu'ils lui portaient. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'instauration des lycées napoléoniens, que les langues anciennes vont devenir le pilier de l'instruction qui deviendra publique, permettant une renaissance du grec qui était très peu enseigné jusqu'alors.

La situation de Dumarsais et de Beauzée présente pour nous des analogies dans la pédagogie, car les élèves auxquels s'adresse la routine ne sont pas issus de familles où la pratique du latin est développée, et les enseignants recherchent des moyens pour faire connaître cette langue déconcertante avec un ordre des mots qui n'est pas analytique. Beauzée ne s'en tient pas à la défense de la méthode de Dumarsais, mais préconise aussi la création de manuels adaptés où le français devient la référence. Nous sommes donc à un tournant historique où la langue française est en train de s'imposer comme langue d'enseignement et bientôt comme langue à enseigner. Beauzée est le grammairien qui crée la notion de complément pour le français, concept grammatical qui deviendra si important pour l'enseignement de notre langue au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans cette querelle, qui marque un tournant historique dans la rivalité du latin et du français, à l'avantage du second, nous pourrions aussi découvrir que les interrogations pédagogiques des précepteurs, si proches des nôtres, impliquent une réflexion sur le rapport que nous entretenons à la langue que nous enseignons. Nous reviendrons en conclusion sur cette notion de rapport à la langue et ce qu'elle implique.

## LA QUERELLE DES INVERSIONS DANS L'*ENCYCLOPÉDIE*

### Les adversaires de la querelle

D'un côté, nous trouvons ceux qui estiment le latin supérieur au français parce que l'inversion lui donne des possibilités expressives supérieures. Influencés par leur instruction

en latin, fondée sur l'admiration des œuvres de l'Antiquité, ils défendent un enseignement qui vise la maîtrise du latin par l'imitation des grands auteurs dont il n'est pas question de toucher aux phrases, à cet ordre inversé, qui fait leur valeur esthétique. Ce sont des professeurs qui ne font pas partie des encyclopédistes : Charles Batteux, traducteur, latiniste, professeur de philosophie grecque et latine au Collège Royal (le Collège de France actuel), Pierre Chompré (1698-1760) qui est un maître de pension français, auteur d'ouvrages pédagogiques tels que *l'Introduction à la langue latine par la voie de la traduction* (1751) ou les *Moyens sûrs d'apprendre facilement les langues et principalement la latine* (1757), l'abbé Pluche (1788-1761), professeur de rhétorique, il fut l'auteur d'un livre qui eut du succès et suscita des vocations de naturalistes, le *Spéctacle de la nature, ou Entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit* (1732).

De l'autre, les encyclopédistes et grammairiens, Dumarsais et Beauzée, qui lui succède en 1756. Ce dernier rédige, dans *l'Encyclopédie*, la plupart des articles consacrés à la grammaire et à la langue, et prend la défense de la méthode d'enseignement du latin mise au point par Dumarsais qui l'appelle sa « routine ». Mon propos est ici d'exposer la position de Beauzée dans ce qu'elle a de nouveau. Il se positionne, comme ses adversaires, en tant qu'enseignant de latin. Cette posture pédagogique l'amène à rechercher des solutions pour faciliter l'apprentissage et à proposer une méthode qui montre un parti pris novateur. En effet, alors que ses adversaires restent sur l'idée d'enseigner le latin pour qu'il soit parlé et écrit, même s'ils ont recours à des traductions, comme Chompré le préconise, Beauzée estime que c'est la pensée des auteurs qu'il faut atteindre, qu'ils doivent être lus et compris, mais qu'il n'est pas besoin pour cela ni de parler ni d'écrire en latin (comme d'Alembert le pense également : voir son article « Collège » déjà donné en référence). Beauzée estime, en particulier, que la pratique du thème est inutile.

Les échos de la querelle sur l'inversion, au sujet de l'enseignement du latin, se trouvent dans un certain nombre d'articles de *l'Encyclopédie*, mais nous nous concentrerons sur ceux qui se distinguent par leur longueur et leur richesse : l'article « Inversion » et l'article « Méthode », tous les deux de Beauzée<sup>1</sup>.

Beauzée pense que l'ordre analytique (celui du français) est l'ordre naturel y compris pour les langues transpositives (les langues à déclinaisons comme le latin, le grec ou l'allemand) et qu'il est justifié de ramener la phrase latine à cet ordre-là pour mieux l'enseigner.

<sup>1</sup> En ce qui concerne l'article « Inversion » qui figure dans le tome VIII de *l'Encyclopédie* qui paraît en 1766, il semble que Beauzée se soit contenté de le remanier et de le compléter pour rédiger les chapitres de sa grammaire consacrés à l'inversion. Il serait donc l'expression directe de sa pensée en la matière. Pour toutes les citations qui suivent, j'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/>, pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.

L'article est long – trente-trois pages – car Beauzée veut prouver que l'ordre analytique est l'ordre naturel de la pensée : il est essentiel, pour les modernes comme lui, de montrer que le français n'est en rien inférieur au latin. Il va pour cela dissocier la forme du fond et prouver, par sa remarquable érudition, que les auteurs mêmes de l'Antiquité avaient conscience que le latin, pourtant langue transpositive, était soumis à la logique de l'ordre analytique. Il démontre que l'inversion n'est qu'une figure de style et que même les langues transpositives (latin et grec) ont une logique analytique : « la succession analytique des idées est en conséquence le prototype qui décide toutes les lois de la syntaxe dans toutes les langues imaginables »<sup>22</sup>.

Il donne cette définition de l'inversion :

Qu'est-ce que l'inversion ? C'est une construction où les mots se succèdent dans un ordre renversé, relativement à l'ordre analytique de la succession des idées. Ainsi *Alexandre vainquit Darius*, est en français une construction directe ; il en est de même quand on dit en latin, *Alexander vicit Darium* : mais si l'on dit, *Darium vicit Alexander*, alors il y a inversion.

**Beauzée, « Inversion », 19**

Pour Beauzée, l'inversion fait partie des ornements du discours. L'effet qu'elle produit nous échappe. En effet, pour lui, le latin parlé par ses contemporains est une langue factice, qui ne permet pas d'accéder aux subtilités de l'inversion. Quant au latin originel, celui des auteurs classiques, il n'est plus complètement accessible :

J'avoue que, comme la langue latine n'est pas aujourd'hui une langue vivante, & que nous ne la connoissons que dans les livres, par l'étude & par de fréquentes lectures des bons auteurs, nous ne sommes pas toujours en état de sentir la différence délicate qu'il y a entre une expression & une autre ; nous pouvons nous tromper dans le choix & dans l'assortiment des mots ; bien des finesses sans doute nous échappent ; & n'ayant plus sur la vraie prononciation du latin que des conjectures peu certaines, comment serions-nous assurés des lois de cette harmonie merveilleuse dont les ouvrages de Cicéron, de Quintilien & autres, nous donnent une si grande idée ? comment en suivrions-nous les vûes dans la construction de notre latin factice ? comment les démêlerions-nous dans celui des meilleurs auteurs ?

<sup>22</sup> Beauzée, « Inversion », 9.

Les repères indiqués (ici, « 9 »), qui permettent de retrouver la citation, correspondent aux numéros des paragraphes. Pour accéder aux textes de Beauzée en ligne, plus facilement que depuis le site de l'université de Chicago, on pourra utiliser les deux liens suivants, qui renvoient au site de l'Édition Numérique Collaborative et Critique de l'*Encyclopédie* :

- pour l'article « Inversion » : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v8-2688-0/>
- pour l'article « Méthode » : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v10-1193-2/>

Mais ces finesses d'élocution, ces délicatesses d'expressions, ces agréments harmoniques, sont toutes choses indifférentes au but que se propose la Grammaire, qui n'envisage que l'énonciation de la pensée.

« Inversion », 25-26

Conscient du trop grand nombre de finesses qui nous échappent dans l'expression de la pensée des auteurs antiques, Beauzée considère que c'est l'énonciation de la pensée qui est primordiale, car elle est accessible grammaticalement. Il affirme que la pensée de tous les auteurs est fondamentalement analytique, donc accessible par la grammaire à l'entendement, alors que « bien des finesses nous échappent » et que nous ne savons rien sur la « vraie prononciation du latin ». Ce jugement amène à considérer le latin comme une langue morte. Il dissocie donc la forme du fond par la force des choses. C'est la pensée des auteurs qu'il importe de comprendre suivant la logique donnée par la grammaire. La forme, elle, relève d'une autre compétence : « Ces finesses d'élocution, ces délicatesses d'expression, ces agréments harmoniques, sont toutes choses indifférentes au but que se propose la Grammaire. » Il assume cette dissociation de la forme et du fond et va même très loin dans son affirmation, puisque, selon lui, les auteurs de l'Antiquité eux-mêmes avaient conscience que l'inversion n'est qu'un ornement :

La raison est de tous les tems, de tous les climats & de toutes les langues. Aussi ce que pensent les Grammairiens modernes de toutes les langues sur l'inversion, est exactement la même chose que ce qu'en ont pensé les Latins mêmes, que l'habitude d'aucune langue analogue n'avoit séduits.

« Inversion », 26

Il cite un extrait de Virgile (qu'il reprend ensuite dans l'article « Méthode ») tiré du chant II de l'*Énéide*, avec les commentaires successifs de grammairiens de l'Antiquité tardive qui, pour comprendre Virgile, avaient besoin d'en passer par un ordre analytique : il cite Servius, grammairien du IV<sup>e</sup> siècle, auteur de commentaires sur Virgile ; Isidore de Séville qui vécut entre la fin du VI<sup>e</sup> et le début du VII<sup>e</sup> siècle ; Priscien, qui vivait au début du VI<sup>e</sup> siècle et a fait un ouvrage sur la construction du latin et sur les premiers vers de chaque chant de l'*Énéide* où l'on voit un disciple interroger son maître et avoir besoin de l'ordre analytique pour comprendre les vers. Il cite pour finir, remontant encore plus loin dans le temps, Quintilien qui « avoit sans doute raison de se plaindre de la scrupuleuse & rampante exactitude des écrivains de son temps, qui suivoient servilement l'ordre analytique de la syntaxe latine », mais cette plainte même révèle que l'ordre analytique est bien celui de la pensée y compris en latin :



Dans une langue qui avoit admis des cas, pour être les symboles des diverses relations à cet ordre successif des idées, c'étoit aller contre le génie de la langue même, que de placer toujours les mots selon cette succession ; l'usage ne les avoit soumis à ces inflexions, que pour donner à ceux qui les employoient, la liberté de les arranger au gré d'une oreille intelligente, ou d'un goût exquis ; & c'étoit manquer de l'un & de l'autre, que de suivre invariablement la marche monotone de la froide analyse ; mais en condamnant ce défaut, notre rhéteur reconnoît très-clairement l'existence & les effets de l'ordre analytique & fondamental ; & quand il parle d'inversion, de changement d'ordre, c'est relativement à celui-là même.

« Inversion », 48

Tous ces éléments confirment Beauzée dans son idée de séparer la forme du fond et de considérer l'ordre analytique comme l'ordre naturel :

C'est donc l'analyse abstraite de la pensée, qui est l'objet immédiat de la parole ; & c'est la succession analytique des idées partielles, qui est le prototype de la succession grammaticale des mots représentatifs de ces idées. **Cette conséquence se vérifie par la conformité de toutes les syntaxes avec cet ordre analytique<sup>3</sup>**, les langues analogues<sup>4</sup> le suivent pié-à-pié ; on ne s'en écarte que pour en atteindre le but encore plus sûrement ; les langues transpositives n'ont pu se procurer la liberté de ne pas le suivre scrupuleusement qu'en donnant à leurs mots des inflexions qui y fussent relatives ; de manière qu'à parler exactement, elles ne l'ont abandonné que dans la forme, & y sont restées assujetties dans le fait ; cette influence nécessaire de l'ordre analytique a non-seulement réglé la syntaxe de toutes les langues ; elle a encore déterminé le langage des Grammairiens de tous les tems : c'est uniquement à cet ordre qu'ils ont rapporté leurs observations, lorsqu'ils ont envisagé la parole simplement comme énonciative de la pensée, c'est-à-dire, lorsqu'ils n'ont eu en vûe que le grammatical de l'élocution ; **l'ordre analytique est donc, par rapport à la Grammaire, l'ordre naturel ; & c'est par rapport à cet ordre que les langues ont admis ou proscrit l'inversion.**

« Inversion », 49

Dans ces conditions, le français, langue analytique, fait figure de langue à l'ordre naturel et logique qui n'a rien à envier au latin au niveau de la clarté. C'en est fait de la supériorité du latin par rapport au français. Le français avait déjà acquis ses lettres de noblesse par les œuvres produites au XVII<sup>e</sup> siècle mais ici Beauzée affirme grammaticalement sa caractéristique analytique et le place à l'égal du latin.

Beauzée ne méconnaît pas pour autant cet autre aspect de la langue qui est d'exprimer des émotions. Comme il ne relève pas, selon lui, de la Grammaire générale mais des

<sup>3</sup> C'est moi qui prends la liberté de mettre en gras cette phrase fondamentale.

<sup>4</sup> Langues analogues ou langues analytiques : les deux expressions sont synonymes.



grammaires particulières à chaque langue, il se réfère à la tradition de la rhétorique qui enseigne l'art de l'élocution. C'est là qu'il trouve une justification à l'inversion :

Vous y voilà, permettez que je vous le dise ; vous voilà au vrai principe de l'élocution oratoire dans la langue latine & dans la langue grecque ; & vous tenez la principale cause qui a déterminé le génie de ces deux langues à autoriser les variations des cas, afin de faciliter les inversions qui pourroient faire plus de plaisir à l'oreille par la variété & par l'harmonie, que la marche monotone de la construction naturelle & analytique.

« Inversion », 56

Cette élocution « est du ressort du goût ; c'est la sensibilité pour le plaisir qui doit en décider ; & ces décisions varieront en conséquence au gré des caprices de l'organe & des conjonctures. » Le goût, indéfinissable, est du côté du caprice individuel, du variable et de l'instable et ne peut servir de référence stable, c'est-à-dire qu'il ne s'enseigne pas rationnellement. La rhétorique, qui permet d'enseigner l'éloquence en latin, se trouve ainsi discréditée car elle n'est pas au service de la raison mais de l'expression des passions : elle ne permet pas d'atteindre le vrai. L'exercice de la raison s'oppose donc à celui des passions, qui sont le moteur d'une élocution qui ne semble pas maîtrisable :

Ce n'est pourtant pas que je veuille dire que l'intérêt des passions ne puisse influencer sur l'élocution même, & qu'il ne puisse en résulter des expressions pleines de noblesse, de graces, ou d'énergie. Je prétends seulement que le principe de l'intérêt est effectivement d'une application trop incertaine & trop changeante, pour être le fondement de l'élocution oratoire.

« Inversion », 59

L'expression des passions, la poésie, reste donc en dehors de l'enseignement et de la maîtrise par la raison<sup>5</sup>.

Beauzée a donc un rapport à la langue qui est essentiellement rationnel car l'ordre analytique est l'ordre naturel de la pensée, ce qui fait du français une langue adaptée aux sciences et au raisonnement logique. Les variations poétiques que permettent les cas dans les langues transpositives sont considérées comme de simples ornements. Nous comprenons mieux dans ces conditions pourquoi le XVIII<sup>e</sup> siècle ne fut pas un siècle poétique mais plutôt argumentatif.

---

<sup>5</sup> Beauzée exprime ici un point de vue dont l'enseignement du XIX<sup>e</sup> siècle va hériter : la séparation entre les lettres et les sciences mais sans que la différence de rapport théorique à la langue ait été clairement identifiée, car tous les élèves du secondaire vont continuer à assimiler l'enseignement classique de la rhétorique.

## Le parti pris de ses deux opposants : Pierre Chompré et l'abbé Pluche

Beauzée cite ses deux opposants, Pluche et Chompré qui veulent, eux, respecter l'inversion comme expression poétique :

Cet avantage réel & incontestable des inversions, joint à celui de rendre plus harmonieuses les langues qui ont adopté des inflexions propres à cette fin, sont les principaux motifs qui semblent avoir déterminé MM. Pluche & Chompré à défendre aux maîtres qui enseignent la langue latine, de jamais toucher à l'ordre général de la phrase latine. « Car toutes les langues, dit M. Pluche (Méth. p. 115. édit. 1751.) & surtout les anciennes, ont une marche différente de celle de la nôtre. C'est une autre méthode de ranger les mots & de présenter les choses : dérangez-vous cet ordre, vous vous privez du plaisir d'entendre un vrai concert. Vous rompez un assortiment de sons très agréables: vous affoiblissez d'ailleurs l'énergie de l'expression & la force de l'image. »

« Inversion », 62

Il cite ensuite son autre adversaire :

M. Chompré est de même avis, & en parle d'une manière aussi vive & aussi décidée [...] : « Une phrase latine d'un auteur ancien est un petit monument d'Antiquité. Si vous décomposez ce petit monument pour le faire entendre, au lieu de le construire vous le détruisez : ainsi ce que nous appelons construction, est réellement une destruction. »

*Ibid.*

Cette différence dans la considération des langues est la cause fondamentale de leur différend. Pluche et Chompré placent les langues anciennes, le latin et le grec, sur un piédestal : ils parlent de « monument de l'Antiquité », de « vrai concert », « d'énergie de l'expression » et de « force de l'image ». Ils sont admiratifs des possibilités expressives qu'offre l'inversion et déplorent que les langues vulgaires, qui n'offrent pas toutes ces variations, soient pauvres en effets. Leur admiration est toute rhétorique, c'est-à-dire qu'elle est générale et ne prend pas en compte les spécificités stylistiques des auteurs. Ils parlent en général du latin – « une phrase latine d'un auteur ancien est un petit monument d'Antiquité »<sup>6</sup> – comme si tous les auteurs anciens étaient comparables du moment qu'ils écrivaient en latin. Beauzée applique la méthode de Pluche, et montre que c'est le mot *traduire* qui pose problème :

Ce mot *traduire* imprimé en italique me fait soupçonner quelque mystère, & j'avoue que je n'avois jamais bien compris la pensée de M. Pluche, avant que j'eusse

<sup>6</sup> *Ibid.*

vu la pratique de M. Chompré dans l'avertissement de son introduction ; mais avec ce secours, je crois que m'y voici.

« Inversion », 69

Il donne la traduction suivante du passage de Cicéron :

*Quin* pourquoi ne pas, *prodis* tu parois, *mi* mon, *Spuri Spurius*, *ut* que, *quoties-cumque* combien de fois, *gradum* un pas, *facies* tu feras, *toties* autant de fois, *tibi* à toi, *tuarum* tiennes, *virtutum* des vertus, *veniat* vienne, *in* dans, *mentem* l'esprit.

« Inversion », 70

Il s'agit d'une traduction littérale qui conserve l'ordre latin que ni Pluche ni Chompré ne veulent toucher. Or c'est cette traduction que doivent lire à voix haute les élèves, et Beauzée s'en insurge : « Peut-on entendre quelque chose de plus extraordinaire que ce prétendu françois ? Il n'y a ni suite raisonnée, ni usage connu, ni sens décidé. »<sup>7</sup> Chompré assure dans l'introduction que les élèves d'eux-mêmes proposeront un ordre plus satisfaisant en français. Ce que conteste Beauzée car pour bien comprendre une phrase qui comporte des ellipses et une inversion, il faut la ramener à l'ordre analytique, l'ordre pour lui naturel, conforme à la raison :

Vous voulez que je conserve ici le littéral de la première traduction, & que je le dispose seulement selon l'ordre analytique, ou si vous l'aimez mieux, que je le rapproche de l'arrangement de notre langue ? A la bonne heure, je puis le faire, mais votre jeune élève ne le fera jamais qu'avec beaucoup d'aide.

« Inversion », 72

## Il faut séparer la forme du fond

Le débat est vraiment un débat sur l'approche de l'apprentissage du latin pour qu'il permette le développement de la compréhension. Cette exigence de clarté didactique conduit Beauzée à séparer la forme du fond.

Ainsi l'étude d'une langue se réduit à deux points qui sont, pour ne pas quitter le langage figuré, la connaissance des couleurs qu'elle emploie, & la manière dont elle les distribue : en termes propres, ce sont le vocabulaire & la syntaxe. Il ne s'agit point ici de ce qui concerne le vocabulaire ; c'est une affaire d'exercice & de mémoire. Mais la syntaxe mérite une attention particulière de la part de quiconque veut avancer dans

<sup>7</sup>« Inversion », 72.

cette étude, ou y diriger les commençans. Il faut observer tout ce qui appartient à l'ordre analytique, dont la connoissance seule peut rendre la langue intelligible.

« **Inversion** », 73

Le nœud du débat est là : Beauzée n'hésite pas à privilégier la compréhension et donc à replacer l'ordre des mots latins dans celui qui est analytique, c'est-à-dire selon l'ordre de la phrase française, tandis que Pluche et Chompré s'y refusent pour ne pas détruire la beauté de la langue originale. Beauzée : « C'est un principe incontestable de la didactique, qu'il faut mettre dans la méthode d'enseigner le plus de facilité qu'il est possible. C'est donc contredire ce principe que de faire traduire aux jeunes gens le latin tel qu'il est sorti des mains des auteurs qui écrivoient pour des hommes à qui cette langue étoit naturelle ; c'est le contredire que de n'en pas préparer la traduction par tout ce qui peut y rendre bien sensible la succession analytique. »<sup>8</sup> Beauzée se place en pédagogue qui a souci de faciliter la progression des élèves, mais ne tient pas compte, au début du moins, de la fonction expressive de la phrase, ce qui choque ses opposants. Il ne s'intéresse pas à ce que nous appellerions la stylistique.

## Deux attitudes différentes vis-à-vis des langues

Les deux postures des deux partis, Beauzée défendant la grammaire générale d'un côté et Pluche et Chompré héritiers de la tradition rhétorique de l'autre, se révèlent dans le vocabulaire employé. Beauzée se place en professeur, parle de didactique, il faut « préparer la traduction par tout ce qui peut y rendre bien sensible la succession analytique » et adopte aussi la posture de l'apprenant qui ne connaît rien au latin et qui a besoin de l'appréhender par le biais de sa langue maternelle : « il faut mettre dans la méthode d'enseigner le plus de facilité qu'il est possible ». Le principe est d'aller du connu, l'ordre analytique, à l'inconnu, les inversions et les ellipses, tandis que Pluche et Chompré, enseignants eux aussi, n'acceptent pas ce bouleversement de la phrase initiale qui détruit la supériorité de la langue latine littéraire. Instruits dans l'admiration pour les œuvres de l'Antiquité, ils ne peuvent admettre qu'on les touche (Beauzée les cite de nouveau) : « c'est empêcher l'oreille d'en sentir le caractère, dépouiller la belle latinité de ses vraies parures, la réduire à la pauvreté des langues modernes, & accoutumer l'esprit à se familiariser avec la rusticité ». »<sup>9</sup> Ce respect sacré du texte leur fait tenir des propos élogieux : « harmonie de la phrase latine », « la belle latinité » avec « ses vraies parures » tandis qu'ils n'ont que mépris pour les langues modernes : « la pauvreté des langues modernes », et leur « rusticité », c'est-à-dire leur manque de raffinement – elles viennent du peuple des campagnes. Cette différence d'approche peut se

<sup>8</sup> « Inversion », 74.

<sup>9</sup> Beauzée (« Inversion », 74) cite l'ouvrage de Chompré, *La Mécanique des langues*, p. 128.

comprendre par la différence de leurs objectifs : Pluche est professeur de rhétorique, son objectif est la maîtrise de la langue cible, le latin et le grec, et non pas celle de la langue source, le français.

Pluche et Chompré veulent faire connaître à leurs élèves les beautés des œuvres antiques selon l'idée qu'il existe une perfection dans la langue latine atteinte au I<sup>er</sup> siècle av. J.-C. Ils considèrent la langue d'un point de vue esthétique, celui du goût et du beau langage auquel ils veulent faire accéder leurs élèves. La traduction maladroite en français leur importe peu, puisqu'elle n'est pas leur objectif : c'est bien la maîtrise de la compréhension du latin qu'ils visent, non pas celle du français. D'ailleurs, ils enseignent les éléments grammaticaux du latin une fois la traduction faite. Le français n'est qu'un tremplin pour accéder au latin. C'est cette façon de procéder qui choque Beauzée :

Messieurs Pluche & Chompré me répondront qu'ils ne prétendent point que l'on renonce à l'étude des principes grammaticaux fondés sur l'analyse de la pensée. Le sixième exercice consiste, selon M. Pluche, (Méch. page 155) à rappeler fidèlement aux définitions, aux inflexions, & aux petites règles élémentaires, les parties qui composent chaque phrase latine. Fort bien : mais cet exercice ne vient qu'après que la traduction est entièrement faite ; & vous conviendrez apparemment que vos remarques grammaticales ne peuvent plus alors y être d'aucun secours. Je sais bien que vous me repliquerez que ces observations prépareront toujours les esprits pour entreprendre avec plus d'aisance une autre traduction dans un autre tems. Cela est vrai, mais si vous en aviez fait un exercice préliminaire à la traduction de la phrase même qui y donne lieu, vous en auriez tiré un profit & plus prompt, & plus grand.

« **Inversion** », 77

Pluche et Chompré semblent donc vouloir que l'on entre dans la langue latine telle qu'elle se présente et estiment que l'habitude et l'intuition peuvent aider aussi à la maîtrise de la grammaire. L'habitude de traduire et une fréquentation assidue des œuvres peuvent y conduire. Mais Beauzée ne peut pas l'entendre, il en reste à une approche résolument grammaticale et logique des phrases latines.

Nous voyons là deux méthodes pédagogiques différentes qui sont toujours en vigueur : un apprentissage par immersion dans la langue ou bien un apprentissage par paliers fondé sur la grammaire.

Beauzée reconnaît que sa méthode se heurte au déficit de formation des enseignants dans ce domaine, puisqu'ils considèrent mal l'étude grammaticale, ce qui peut se comprendre dans la mesure où, en l'absence de formation spécifique, on apprend comme on a appris soi-même :

La Logique grammaticale, j'en conviens, a des difficultés, & même très grandes, puisqu'il y a si peu de maîtres qui paroissent l'entendre : mais d'où viennent ces difficultés, si ce n'est du peu d'application qu'on y a donné jusqu'ici, & du préjugé où l'on est, que l'étude en est sèche, pénible, & peu fructueuse ? Que de bons esprits aient le courage de se mettre au-dessus de ces préjugés, & d'approfondir les principes de cette science ; & l'on en verra disparaître la sécheresse, la peine, & l'inutilité. Encore quelques Sanctius, quelques Arnauds, & quelques du Marsais ; car les progrès de l'esprit humain ont essentiellement de la lenteur ; & j'ose répondre que ce qu'il faudra donner aux enfans de cette logique, sera clair, précis, utile, & sans difficulté.

« **Inversion** », 78

Il en appelle à la réflexion de grammairiens qui suivant l'exemple d'illustres prédécesseurs pourraient faire progresser l'apprentissage de cette langue qu'est le latin en adoptant un point de vue résolument grammatical puisque c'est le seul qui réponde aux exigences de clarté de cette raison commune à tous et qui ne nécessite aucun prérequis.

## **INTÉRÊT POUR NOUS, ENSEIGNANTS DU XXI<sup>E</sup> SIÈCLE, DE CETTE QUERELLE DE L'INVERSION**

Pour nous, les enseignants, je trouve que la connaissance de cette querelle est intéressante car elle nous permet de prendre de la distance vis-à-vis de nos propres pratiques et de les penser à la lumière de l'histoire. Nous constatons, en effet, que ces enseignants du XVIII<sup>e</sup> sont confrontés à une situation qui est assez comparable à la nôtre : ils doivent enseigner le latin à des élèves qui parlent français et ont une bonne maîtrise de leur langue puisqu'ils sont issus de classes sociales favorisées qui paient des précepteurs pour leurs enfants. Nous n'avons pas forcément, dans notre enseignement, des élèves issus de classes favorisées mais le français est leur langue maternelle, pour la grande majorité, et leur niveau de maîtrise de la langue, que ce soit au lycée ou à l'université, est suffisant pour aborder l'étude des langues anciennes. Ces enseignants du XVIII<sup>e</sup> sont, comme nous, en recherche de moyens pédagogiques pour faciliter l'entrée dans la langue latine et ses inversions. Leur positionnement différent vis-à-vis de l'enseignement du latin révèle des préoccupations qui sont toujours d'actualité : pourquoi enseigner le latin ? dans quel but et pour quel profit ? Sur quel aspect faire porter les efforts ? et quel rapport à la langue exprime le choix de telle ou telle pédagogie ? Avant d'en tirer peut-être des conclusions pour nos propres pratiques, il est intéressant de découvrir ce que propose Beauzée.

## **Méthode pédagogique de Beauzée pour enseigner le latin**

Beauzée entend bien faire apprécier les beautés de la langue, mais seulement une fois que le sens a été compris.

Qui empêche un maître habile, après qu'il a conduit ses élèves à l'intelligence du sens, par l'analyse & la construction grammaticale, de leur faire remarquer les beautés accessoires qui peuvent se trouver dans la construction usuelle ? Quand ils entendent le sens du texte, & qu'ils sont prévenus sur les effets pittoresques de la disposition où les mots s'y trouvent, qu'on le leur fasse relire sans dérangement ; leur oreille en sera frappée bien plus agréablement & plus utilement, parce que l'âme prêtera à l'organe sa sensibilité, & l'esprit, sa lumière. Le petit inconvénient résulté de la construction, s'il y en a un, sera amplement compensé par ce dernier exercice ; & tous les intérêts seront conciliés.

« Inversion », 80

Beauzée recherche ainsi la conciliation entre les deux postures : elle est possible par la pratique successive d'une étude grammaticale puis rhétorique des phrases du texte. Mais sa posture donne une importance particulière à la langue source (le français) d'où il tire sa méthode d'enseignement. Il expose dans l'article « Méthode » de l'Encyclopédie (t. 10, 1751), un long article de 48 pages, sa méthode pour apprendre le latin. Sa position est constante : il est absurde de vouloir apprendre à parler latin.

Aucune nation ne parle aujourd'hui ces langues ; & nous n'avons, pour les apprendre, que les livres qui nous en restent. Ces livres même ne peuvent pas nous être aussi utiles que ceux d'une langue vivante ; parce que, nous n'avons pas, pour nous les faire entendre, des interprètes aussi sûrs & aussi autorisés, & que s'ils nous laissent des doutes, nous ne pouvons en trouver ailleurs l'éclaircissement. Est-il donc raisonnable d'employer ici la même méthode que pour les langues vivantes ? Après l'étude des principes généraux du mécanisme & de l'analogie d'une langue morte, débiterons nous par composer en cette langue, soit de vive voix, soit par écrit ? Ce procédé est d'une absurdité évidente : à quoi bon parler une langue qu'on ne parle plus ?

Beauzée, « Méthode », 4

Beauzée se positionne donc contre l'enseignement traditionnel des collèges, jésuites ou autres, qui visent la maîtrise de l'expression en latin. Pour lui, l'essentiel est de pouvoir accéder à la pensée des auteurs.

Quand je m'occupe d'hébreu, de grec, de latin, ce ne peut ni ne doit être pour parler ces langues, puisqu'on ne les parle plus ; c'est pour étudier dans leurs sources l'histoire du peuple de Dieu, l'histoire ancienne ou la romaine, la Mythologie, les Belles-Lettres, etc. La Littérature ancienne, ou l'étude de la Religion, est mon objet ; & si je m'applique alors à quelque langue morte, c'est qu'elle est la clé nécessaire pour entrer dans les recherches qui m'occupent. En un mot, j'étudie l'Histoire dans Hérodote, la Mythologie dans Homère, la Morale dans Platon ; & je cherche dans les



grammaires, dans les lexiques, l'intelligence de leur langue, pour parvenir à celle de leurs pensées.

« Méthode », 5

Cette position est, cependant, novatrice (et commune aux philosophes, puisque d'Alembert pense de même) car elle ferme la porte de l'écriture en latin de l'enseignement traditionnel.

Le langage qui résulteroit de nos efforts pour les parler ne serviroit de rien à l'intelligence des ouvrages que nous nous proposerions de lire, parce que nous n'y parlerions guere que notre langue avec les mots de la langue morte ; par conséquent nos efforts seroient en pure perte pour la seule fin que l'on doit se proposer dans l'étude des langues anciennes.

« Méthode », 6

Il est clair que dans l'esprit de Beauzée le latin n'est plus une langue que l'on puisse parler, ou bien elle n'est qu'une langue de communication, vidée de son génie propre.

Nous devons donc mettre en oeuvre tout ce que notre industrie peut nous suggérer de plus propre à donner aux commençans l'intelligence du latin & du grec ; & j'ai prouvé, article Inversion, que le moyen le plus lumineux, le plus raisonnable, & le plus autorisé par les auteurs mêmes à qui la langue latine étoit naturelle, c'est de ramener la phrase latine ou grecque à l'ordre & à la plénitude de la construction analytique.

« Méthode », 14

## De bons manuels pour enseigner

Mais pour enseigner le latin, il est nécessaire d'avoir d'abord de bons manuels. Or comme ils ont tous été faits dans l'optique du thème, ils ne sont pas utilisables.

Je me contenterai d'observer que presque tous ces livres ont été faits pour enseigner aux commençans la fabrique du latin, & la composition des thèmes ; que la méthode des thèmes tombe de jour en jour dans un plus grand discrédit.

« Méthode », 17

Les manuels n'existaient pas car on apprenait le latin comme une langue vivante destinée à être parlée ; la grammaire de Despautère avec ses règles sous forme d'exemples et la lecture commentée des textes, tout en latin, suffisait théoriquement. Mais, dans la réalité, la

maîtrise du latin était défailante. Désormais, il est admis qu'on ne doit plus le parler ; des outils grammaticaux nouveaux sont donc nécessaires pour accéder à la lecture des œuvres.

## Un exemple d'analyse grammaticale d'un extrait en latin selon ce que voudrait Beauzée

Beauzée a le souci d'être concret :

Afin d'indiquer à-peu-près l'espece de principes qui peut convenir à la méthode analytique dont je conseille l'usage, qu'il me soit permis d'insérer ici un essai d'analyse, conformément aux vûes que j'insinue dans cet article, & dans l'article inversion. [...]

Je reprens le discours de la mere de Sp. Carvilius à son fils, dont j'avois entamé l'explication (article « Inversion ») d'après les principes de M. Pluche.

Quin prodis, mi Spuri, ut quotiescunque gradum facies,

Toties tibi tuarum virtutum veniat in mentem.

*Quin* est un adverbe conjonctif & négatif. *Quin*, par apocope, pour *quine*, qui est composé de l'ablatif commun *quî*, & de la négation *ne* ; & cet ablatif *quî* est le complément de la préposition sous-entendue *pro* pour ; ainsi *quin* est équivalent à *pro quî ne*, pour quoi ne ou ne pas ; *quin* est donc un adverbe ; puisqu'il équivaut à la préposition *pro* avec son complément *quî* ; & cet adverbe est lui-même le complément circonstanciel de cause du verbe *prodis*. Voyez « Régime ». *Quin* est conjonctif, puisqu'il renferme dans sa signification le mot conjonctif *qui* ; & en cette qualité il sert à joindre la proposition incidente dont il s'agit (voyez « Incidente ») avec un antécédent qui est ici sous-entendu, & dont nous ferons la recherche en tems & lieu : enfin *quin* est négatif, puisqu'il renferme encore dans sa signification la négation *ne* qui tombe ici sur *prodis*.

*Prodis* (tu vas publiquement) est à la seconde personne du singulier du présent indéfini (voyez « Présent ») de l'indicatif du verbe *prodire*, *prodeo*, *is*, *ivi*, & par syncope, *ii*, *itum*, verbe absolu actif, (voyez « Verbe ») & irrégulier, de la quatrième conjugaison : ce verbe est composé du verbe *ire*, aller, & de la particule *pro*, qui dans la composition signifie publiquement ou en public, parce qu'on suppose à la préposition *pro* le complément *ore omnium*, *pro ore omnium* (devant la face de tous) le *d* a été inséré entre les deux racines par euphonie (voyez « Euphonie ») pour empêcher l'hiatus : *prodis* est à la seconde personne du singulier, pour s'accorder en nombre & en personne avec son sujet naturel, *mi Spuri*. Voyez « Sujet ».

*Mi* (mon) est au vocatif singulier masculin de *meus*, *a*, *eum*, adjectif hétéroclite, de la première déclinaison. Voyez « Paradigme ». *Mi* est au vocatif singulier masculin,

pour s'accorder en cas, en nombre & en genre avec le nom propre *Spuri*, auquel il a un rapport d'identité. Voyez « Concordance & Identité ».<sup>10</sup>

« Méthode », 24-28

Le mot est analysé dans l'ordre dans lequel il se présente dans la phrase. Le professeur explique chaque mot, chaque tournure. Il a affaire à des débutants et veut lever toutes les obscurités grammaticales devant des élèves qui n'ont pas de connaissances latines. La phrase est une phrase d'auteur, elle comporte des difficultés dans l'ordre des mots que le professeur étudie. Il emploie ainsi six pages à faire l'analyse de chacun des termes avant d'arriver à une traduction littérale. On peut supposer que tous les termes ne sont pas ensuite réexpliqués lorsqu'ils apparaissent dans un nouveau texte, ce qui allège peu à peu cet exercice analytique qui prend forcément du temps mais assure une bonne compréhension de chaque terme. On peut cependant espérer qu'il varie les procédés car cette analyse systématique de chaque terme fait perdre le sens et peut paraître fastidieuse. La répétition et l'assimilation de la nature des mots doivent permettre d'aller ensuite assez vite dans l'identification des formes et donc dans le passage à la traduction. Il faut croire que peu de professeurs étaient capables d'expliquer ainsi, ce qui est logique puisqu'ils s'efforçaient de parler en latin dans le cours.

En voici la traduction littérale qu'il faut faire faire à son élève mot-à-mot, en cette manière : *mi Spuri* (mon Spurius), *dic* (dis) *causam* (la cause) *quin prodis* (pourquoi tu ne vas pas publiquement), *in hunc finem* (à cette fin) *ut* (que) *recordatio* (le souvenir) *virtutum tuarum* (des vaillances tiennes) *veniat* (vienne) *tibi* (à toi) *in mentem* (dans l'esprit) *toties* (autant de fois) *quottescumque* (combien de fois) *facies* (tu feras) *gradum* (un pas) ?

En reprenant tout de suite cette traduction littérale, l'élève dira : « mon Spurius, dis la cause pourquoi tu ne vas pas publiquement, à cette fin que le souvenir des vaillances tiennes vienne à toi dans l'esprit autant de fois combien de fois tu feras un pas ? »

« Méthode », 60-61

Cela peut nous sembler aussi dénué de sens que ce que Pluche et Chompré obtenaient (voir à la page X) mais il est vrai que la phrase étant décomposée dans l'ordre du français, l'élève peut plus facilement en retrouver l'ordre logique en français.

## De la traduction littérale à la traduction élaborée

<sup>10</sup> Nous ne donnons ici que le début de l'analyse de cette phrase, qui s'étend sur six pages ; ce début permet d'en connaître le principe.

Il énonce ensuite le travail de comparaison entre les langues pour parvenir à une traduction plus élaborée en français.

Pour faire passer ensuite le commençant, de cette traduction littérale à une traduction raisonnable & conforme au génie de notre langue, il faut l'y préparer par quelques remarques. Par exemple, 1° que nous imitons les Latins dans nos tours interrogatifs, en supprimant, comme eux, le verbe interrogatif & l'antécédent du mot conjonctif par lequel nous débutons, voyez « Interrogatif » ; qu'ici par conséquent nous pouvons remplacer leur *quin* par *que ne*, & que nous le devons, tant pour suivre le génie de notre langue, que pour nous rapprocher davantage de l'original, dont notre version doit être une copie fidelle : 2° qu'*aller publiquement* ne se dit point en François, mais que nous devons dire *paroître, se montrer en public* : 3° que comme il seroit indécent d'appeler nos enfans *mon Jacques, mon Pierre, mon Joseph*, il seroit indécent de traduire *mon Spurius*; que nous devons dire comme nous dirions à nos enfans, *mon fils, mon enfant, mon cher fils, mon cher enfant*, ou du moins *mon cher Spurius* : 4° qu'au lieu de *à cette fin que*, nous disions autrefois *à icelle fin que, à celle fin que* ; mais qu'aujourd'hui nous disons *afin que* ; 5° Que nous ne sommes plus dans l'usage d'employer les adjectifs *mien, tien, sien* avec le nom auquel ils ont rapport, comme nous faisons autrefois, & comme font encore aujourd'hui les Italiens, qui disent *il mio libro, la mia casa* (le mien livre, la mienne maison) ; mais que nous employons sans article les adjectifs possessifs prépositifs *mon, ton, son, notre, votre, leur* ; qu'ainsi au lieu de dire, *des vaillances tiennes*, nous devons dire *de tes vaillances* : 6° que la métonymie de *vaillances* pour *actions courageuses*, n'est d'usage que dans le langage populaire, & que si nous voulons conserver la métonymie de l'original, nous devons mettre le mot au singulier, & dire *de ta vaillance, de ton courage, de ta bravoure*, comme a fait M. l'abbé d'Olivet, Pens. de Cic. chap. xij. pag. 359. 7° que quand le souvenir de quelque chose nous vient dans l'esprit par une cause qui précède notre attention, & qui est indépendante de notre choix, il nous en souvient ; & que c'est précisément le tour que nous devons préférer comme plus court, & par-là plus énergique ; ce qui remplacera la valeur & la brièveté de l'ellipse latine.

De pareilles réflexions ameneront l'enfant à dire comme de lui même : *que ne paroïs-tu, mon cher enfant, afin qu'à chaque pas que tu feras, il te souviennne de ta bravoure ?*

« Méthode », 62-63

Le passage de la traduction littérale à la traduction élaborée met donc en jeu la connaissance des usages de la langue cible (expression des traducteurs modernes), le français en l'occurrence, mais n'interdit pas une comparaison avec d'autres langues, comme avec l'italien. C'est dans ce travail de traduction que s'approfondit la connaissance de la langue cible, ce qui est clairement l'objectif de l'exercice. Beauzée initie ici un vrai travail de comparaison entre les langues. Nous ne sommes pas dans une perspective de grammaire comparée (telle qu'elle s'épanouira au XIX<sup>e</sup> siècle), mais les besoins d'une traduction élaborée qui respecte le génie du français imposent une réflexion sur les différents usages comparés du latin et du

français. Beauzée est obligé de faire de la grammaire particulière et non plus générale. Il est même amené à comparer des états de la langue française différents, il emploie de façon récurrente l'adverbe « autrefois » qui montre que l'usage du français a évolué. Nous pouvons souligner la différence d'approche avec Pluche et Chompré qui visaient, eux, la langue latine, assimilée par la pratique.

Il est intéressant, pour nous enseignants de langues anciennes, de retrouver ici des remarques sur la syntaxe comparée du latin et du français. L'activité de traduction comme propédeutique à la maîtrise du français trouve ici une illustration concrète.

Enfin, Beauzée se distingue des traditionalistes, par la priorité qu'il donne à la langue source, c'est-à-dire au français.

### Connaître d'abord la grammaire appliquée au français

Beauzée a bien conscience que ce travail grammatical nécessite d'abord des connaissances en français, des connaissances en grammaire, qui sont les mêmes pour le latin et pour le français.

Cette méthode d'explication suppose, comme on voit, que le jeune élève a déjà les notions dont on y fait usage ; qu'il connoît les différentes parties de l'oraison, & celles de la proposition ; qu'il a des principes sur les métoplasmes, sur les tropes, sur les figures de construction, & à plus forte raison sur les regles générales & communes de la syntaxe. Cette provision va paroître immense à ceux qui sont paisiblement accoutumés à voir les enfans faire du latin sans l'avoir appris.

« Méthode », 64

Beauzée qui, comme les hommes de son temps a appris le latin, ne conçoit pas qu'on apprenne une langue autrement même s'il s'agit de sa langue maternelle, d'autant plus que la conception de la grammaire générale amène à traiter toutes les langues de la même façon. Le français sera donc étudié comme s'il était une langue étrangère, comme le latin. L'élève commencera à faire les parties, c'est-à-dire à analyser chaque élément de la phrase. Cette priorité qu'il donne au français dans la maîtrise grammaticale des parties du discours est novatrice : elle initie un enseignement grammatical du français qui était absent jusque-là et qui ne comporte pas encore une terminologie spécifique adaptée au français. C'est Beauzée qui instaure d'ailleurs la notion de complément pour désigner les différentes fonctions dans la phrase dans une langue qui ne peut les identifier à l'aide des cas. Nous sommes encore loin des grammaires scolaires du français qui vont s'élaborer au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, mais Beauzée semble être le premier à défendre l'idée qu'il faut d'abord commencer par la maîtrise

grammaticale de la langue maternelle avant d'aborder les langues anciennes. Or nous sommes les héritiers de cette conception de l'enseignement du français, puisque les élèves à l'école primaire apprendront longtemps, quand l'école sera gratuite et obligatoire, à faire l'analyse de chaque constituant d'une phrase française.

## **CONCLUSION : QUE POUVONS-NOUS TIRER DE CETTE QUERELLE DE L'INVERSION ET DU RAPPORT GRAMMATICAL À LA LANGUE TEL QUE LE PRÉCONISE BEAUZÉE ?**

### **Un enseignement comparatif des deux langues**

Cette réflexion nous éclaire sur le fait que, déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle, la difficulté d'enseigner le latin était posée. Cette querelle de l'inversion et les prises de position différentes des deux partis en présence montrent que le but, dans l'enseignement des langues anciennes, n'était pas le même.

Pour Pluche et Chompré, partisans de l'enseignement traditionnel, la visée est une maîtrise courante du latin pour pouvoir lire les auteurs dans le texte directement et en apprécier les qualités littéraires. Il s'agit aussi de savoir s'exprimer couramment en latin même si la République des lettres l'utilise de moins en moins comme langue de communication. Chez les grammairiens encyclopédistes comme Beauzée, c'est la pensée des auteurs qui importe, cette pensée est par nature analytique et la pratique de la version est suffisante. Le latin n'est plus une langue de communication, pour lui, et le français ne lui est en rien inférieur. Il n'hésite donc pas à adopter la routine de son prédécesseur Dumarsais, c'est-à-dire à mettre les phrases latines dans l'ordre du français avant de les faire traduire. Il est, selon lui, nécessaire que les élèves maîtrisent d'abord l'analyse des parties du discours en français avant de passer au latin. L'ordre latin est ensuite proposé, une fois la traduction faite, pour que les élèves puissent apprécier « les ornements », c'est son expression, que permet l'inversion. Nous avons vu qu'à partir de la traduction littérale obtenue, il fait travailler une traduction élaborée en prenant en compte les usages du français qu'il compare avec ceux d'autres langues européennes. L'élève prend ainsi conscience des tournures propres à sa langue maternelle par confrontation avec les autres langues européennes auxquelles il peut avoir accès. Aucun de ces enseignants ne remet en question l'apprentissage du latin. L'accès à la pensée des auteurs dans leur langue originale est encouragé même si le recours à la traduction est conseillé pour faciliter des lectures plus longues. Les articles de Beauzée marquent donc une étape essentielle dans l'enseignement du latin et la place du français dans l'enseignement

secondaire de l'époque : le français a supplanté le latin comme langue de communication savante. Et l'enseignement doit permettre une confrontation entre les deux langues qui en fasse ressortir leur génie mutuel.

Il n'y a donc pas de séparation dans l'enseignement entre ces deux langues, et c'est en réalité ce que nous faisons aujourd'hui, au XXI<sup>e</sup> siècle. Alors, comment se fait-il que cet enseignement comparatif a été occulté pendant les deux siècles qui ont suivi ? Il est, en effet, envoyé aux oubliettes avec l'instauration des lycées napoléoniens après la Révolution.

## Deux siècles de séparation de l'enseignement du français de celui du latin

Napoléon, en effet, en créant les lycées, impose l'enseignement classique du latin et du grec, dans le secondaire, selon la tradition des jésuites. C'est de nouveau l'étude de la langue latine ou grecque et l'accès aux auteurs par morceaux choisis qui dominent, ainsi que le thème et la version, mais aussi la composition en latin, qui sont les exercices les plus courants. L'enseignement très conservateur du latin et du grec au lycée devient un marqueur social réservé à la bourgeoisie aisée. Or dans cet enseignement, le français n'est pas appris pour lui-même mais il est maîtrisé et enrichi par l'exercice de la version. La marque de cet enseignement secondaire pétri de langues anciennes est visible dans les œuvres des auteurs français du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'enseignement du français pour lui-même est réservé au primaire et au primaire supérieur qui se développe dès la Monarchie de Juillet. Ce français de l'école primaire, enseigné à des élèves patoisants, fait l'objet d'une pédagogie qui reprend l'approche grammaticale des langues de la Grammaire générale chère à Beauzée, car ni les instituteurs ni les élèves n'ont accès aux langues anciennes dans leur formation. Cet enseignement du français a été, en réalité, calqué sur celui du latin : les élèves patoisants de la République ont appris grammaticalement un français de la norme haute, littéraire, mais sans avoir accès à l'exercice de traduction qui permet de tirer de la langue française des ressources originales, ce qu'ont pu faire la plupart des écrivains du XIX<sup>e</sup> siècle qui ont bénéficié de l'enseignement des lycées. Nous sommes les héritiers de cette scission entre culture primaire et culture secondaire, car nous continuons à enseigner grammaticalement le français comme s'il n'était pas la langue maternelle de la plupart de nos élèves et notre enseignement, pendant longtemps, ne s'est guère préoccupé de faire des ponts explicites et assumés entre le français et le latin car ces deux langues, nous l'avons vu, étaient pensées comme des entités immuables et rivales.



## Repenser le rapport à la langue. Pour une conception de la langue qui tienne compte de l'histoire.

Il nous faut maintenant repenser cet héritage historique qui s'est imposé par la force des choses. Il nous faut aller plus loin que n'est allé Beauzée. En effet, nous l'avons vu, Beauzée, comme Pluche et Chompré, ses adversaires, parle du génie des langues. Le génie d'une langue est une notion imprécise mais à laquelle tiennent tous ceux qui sont admiratifs des langues latine, grecque ou française. Or ils se réfèrent toujours à un état de langue particulier qui correspond à la période classique des œuvres qu'ils connaissent : le grec des orateurs attiques, le latin de Cicéron et le français du XVII<sup>e</sup> siècle. Leur conception de la langue est anhistorique et ils n'ont pas la notion que toute langue est d'abord mise en œuvre par des auteurs. On parle de latin, de grec et de français comme d'entités définissables et figées et non pas comme de réalités mouvantes, historiques. Il n'y avait pas de tradition d'étude stylistique des auteurs latins ou grecs, ce qui explique que l'on faisait traduire, dans les concours par exemple, n'importe quel auteur antique dans le même français classique. Cicéron pouvait être traduit dans le même français que Tacite, un français de version latine.

Le style des auteurs n'est d'ailleurs pas le même dans leur correspondance que dans leur discours. Le style des correspondances, plus direct et plus spontané, offre une plus grande fréquence de phrases dans l'ordre analytique que des discours écrits dans un souci affirmé de rhétorique. Le latin parlé de Pétrone, dans le *Satiricon*, offre lui aussi un usage courant de l'ordre analytique. Il est donc judicieux, à mon sens, de mener une réflexion sur le choix des auteurs à faire traduire aux débutants en prenant comme critère la complexité de leur syntaxe et en privilégiant, au début, ceux qui ont souvent recours à l'ordre analytique. On pourrait remettre, comme le préconisent Dumarsais et Beauzée, dans l'ordre de la phrase française, les phrases qui sont trop complexes, avant la traduction. L'essentiel étant de comprendre pour quelle raison ce procédé est mis en place et de pouvoir le justifier devant les élèves.

## Mettre en évidence le style des auteurs en latin et en français

L'intérêt de faire traduire des passages en langue originale est de montrer – ce que Pluche et Chompré défendaient avant tout – la richesse stylistique qu'offrent les langues transpositives avec un ordre des mots très libre grâce aux déclinaisons. La lecture de larges passages en traduction permet certes de saisir le mouvement de l'ensemble et facilite l'appréhension de la pensée, mais la recherche d'une traduction élaborée, sur des passages aux effets stylistiques intéressants, permet de travailler la langue française : la recherche d'expressions

adaptées aux effets de style oblige à explorer toutes les ressources du français ; c'est l'une des rares occasions que nous avons de faire travailler, en langue française, l'expression.

Nous savons désormais que le français vient du latin, ce que Beauzée contestait, ignorant les conditions d'évolution du latin parlé, des langues romanes puis modernes. Mais durant tout le XX<sup>e</sup> siècle<sup>11</sup>, la tradition de la séparation des enseignements du français, d'un côté, et des langues anciennes, de l'autre, s'est maintenue. Si la filiation du lexique latin-français était admise, elle n'était pas pour autant étudiée de façon à enrichir de façon active les pratiques des élèves. Ceux qui avaient accès aux langues anciennes pouvaient le faire d'eux-mêmes, mais on n'envisageait pas d'en faire bénéficier ceux qui n'étaient pas initiés à ces langues. L'étude de la syntaxe n'a pas assez fait l'objet de comparaisons entre les langues anciennes et le français, ce qui permettrait pourtant de réfléchir à la façon dont chaque auteur la met en œuvre, et ouvrirait des voies d'accès au commentaire stylistique. La traduction, comme le montre Barbara Cassin<sup>12</sup>, est la langue de l'Europe, car elle oblige en prendre en compte les richesses expressives des langues pour trouver des équivalents d'une langue à une autre.

### Enseigner la grammaire par la comparaison qu'offre la traduction

C'est, à mon sens, le seul moyen pour faire de la grammaire, par comparaison, de façon active et vivante et non pas d'une façon formelle : les analyses grammaticales générales trop abstraites et nécessitant des exemples types ne rendent pas compte du français manié par les élèves et ne s'impriment pas dans les mémoires. Nous avons, comme Beauzée en son temps, à créer de nouveaux manuels, de nouveaux commentaires des œuvres latines et grecques de toutes les époques qui mettraient en lumière la mise en œuvre des langues anciennes et leur évolution, ainsi qu'une réflexion sur la mise en œuvre du français que nous employons pour traduire. De nouvelles traductions, comme celle que Pierre Judet de La Combe vient de nous offrir de l'*Iliade*<sup>13</sup>, nous montrent à quel point les langues évoluent et que chaque époque manifeste un rapport particulier aux œuvres antiques par la façon même dont elle les traduit ou ne les traduit pas. La traduction est l'une des façons concrètes de donner à nos élèves le sentiment que le français leur appartient<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Je renvoie à l'étude de cette évolution que j'ai faite dans ma thèse, consultable en ligne, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle*, et en particulier au chapitre 4 de la quatrième partie sur la controverse autour de la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959.

<sup>12</sup> Barbara Cassin (dir.), *Philosopher en langues : Les intraduisibles en traduction*, Paris, Rue d'Ulm, 2014.

<sup>13</sup> *L'Iliade*, traduction de Pierre Judet de La Combe, in *Tout Homère*, Paris, Albin Michel/Les Belles Lettres, 2019.

<sup>14</sup> Maria Candea et Laélia Véron, *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, Paris, La Découverte, 2019.

La querelle des inversions nous a permis de voir que les objectifs dans l'enseignement du latin peuvent être différents relativement au niveau de maîtrise exigé. La reprise dans les lycées napoléoniens de l'enseignement des collèges jésuites, qui visait une maîtrise complète du latin pour le lire et l'écrire, a perduré si bien que la position de Beauzée ne s'est imposée que deux siècles après. À notre époque, les exigences de l'enseignement secondaire, qui sont générales, sachant que 90 % des élèves ne poursuivront pas le latin après le bac, ne sont pas les mêmes que celles de l'université selon les cursus. Il est donc important de clarifier les exigences pour mettre en œuvre des méthodes pédagogiques adaptées. Il est essentiel de penser l'ouverture aux langues anciennes dans la continuité de notre enseignement, si l'on veut que des élèves plus nombreux choisissent de les étudier à l'université. La rénovation des langues anciennes, qui place les Humanités au cœur de l'école, a permis d'établir qu'il était profitable à tous les élèves d'avoir accès aux langues anciennes enseignées pour la maîtrise du français et non plus pour elles-mêmes. C'est ce qu'instaure la toute récente option, « Français et culture antique » en classe de 6<sup>e</sup><sup>15</sup>. Si le travail sur le lexique, conseillé dès l'école primaire avec les fiches « Lexique et culture »<sup>16</sup>, permet une ouverture sur l'Antiquité<sup>17</sup>, et qu'elle se poursuit en 6<sup>e</sup> avec un large public, compte tenu du dynamisme de mes collègues de collège et de l'appétit que manifestent beaucoup d'élèves pour l'Antiquité en prenant les options de langues anciennes, si nous continuons à réfléchir ainsi à nos pratiques en prenant en compte l'ensemble du cursus scolaire de façon métadidactique, je reste optimiste sur l'avenir de notre enseignement des langues anciennes pour lui-même et pour dynamiser celui du français.

## De l'importance de la métadidactique

La métadidactique est un concept que j'ai dû créer pour mon travail de thèse : il désigne l'effort de réflexion fourni par les enseignants pour désigner dans quel but et selon quel rapport à la langue un enseignement est dispensé.

Je reviens, en effet, comme je l'ai indiqué en introduction, sur ce concept de rapport à la langue car la querelle des inversions nous permet de le comprendre concrètement. Les traditionalistes attachés à la seule langue latine ont un rapport d'admiration pour les œuvres écrites dans cette langue, de même que Beauzée admire le français pour ses qualités. Les deux partis partagent cette même conception du génie de la langue dans l'absolu et en font une

<sup>15</sup> <https://pedagogie.ac-lille.fr/langues-cultures-antiquite/6eme-enseignement-facultatif-de-francais-et-culture-antique/>

<sup>16</sup> <https://eduscol.education.fr/odysseum/fiches-lexique-et-culture>

<sup>17</sup> Voir l'article que j'ai rédigé à ce sujet : <https://eduscol.education.fr/odysseum/les-humanites-au-coeur-de-l-enseignement-du-francais>

entité qui transcende les auteurs. (Ce qui a donné plus tard naissance au courant très conservateur de préservation de la langue française car il en fait un monument de son histoire, perspective fossilisante qui érige en absolu ce qui fut le fruit d'une évolution.) Mais tout en partageant ce même rapport admiratif à la langue, chacun de ces deux partis s'attache à une fonction différente du langage : Beauzée s'attache à la fonction dénotative des mots, celle qui désigne le réel selon la raison, qui analyse et confère aux mots une signification la plus univoque possible – c'est le langage des sciences ; en revanche, Pluche et Chompré s'attachent à la fonction expressive du langage, celle qui donne aux mots un sens symbolique et polysémique car c'est le langage des sentiments, le langage de la poésie. Mais les uns et les autres ne prennent pas en compte qu'une langue est mise en œuvre par un auteur, qui peut utiliser les différentes fonctions que nous venons de rappeler, à une époque précise qui manifeste un état de langue particulier : le français du XVII<sup>e</sup> siècle n'est pas celui du XIX<sup>e</sup>. L'activité de traduction est donc une activité complexe qui met en synergie le latin d'une certaine époque, écrit par un certain auteur, dans une fonction particulière, et le français d'une certaine époque, traduit par un auteur particulier qui devrait s'efforcer de respecter la fonction dénotative ou expressive employée par l'auteur qu'il traduit, c'est-à-dire son style. C'est pourquoi un même auteur latin n'est pas traduit de la même façon en français selon les époques, et qu'il faut périodiquement les retraduire pour le rendre lisible par le plus grand nombre. L'étude de la querelle des inversions nous permet donc de poser les questions essentielles à la métadidactique qui permet d'éclairer la pratique pédagogique : quelle langue traduisons-nous ? Dans quelle langue la traduisons-nous ? Comment l'auteur traduit la met-il en œuvre ? Comment allons-nous mettre en œuvre le français que nous parlons pour traduire cet auteur ? Le passage de la traduction littérale à la traduction élaborée pose toutes ces questions. La traduction littérale est d'ordre grammatical, mais la traduction élaborée nécessite une réflexion sur l'usage que l'on fait du français. Faute d'avoir, entre autres, mené cette analyse métadidactique, l'enseignement du latin et du grec a creusé lui-même sa propre tombe : enseignement élitiste, il a développé un français de version latine pour la traduction, accessible seulement à ceux qui appartenaient aux classes sociales favorisées. Nous savons désormais, dépassant ainsi cette querelle de l'inversion, que nous pouvons faire travailler la traduction littérale pour la maîtrise grammaticale, mais aussi la traduction élaborée à partir d'une traduction littérale donnée en faisant observer les caractéristiques stylistiques de l'auteur latin, ce qui ne nécessite qu'un minimum de bagage lexical et grammatical. Les pratiques didactiques ont besoin d'être éclairées par un questionnement métadidactique pour que nous puissions pleinement tirer parti des expériences et des querelles de nos prédécesseurs pour enrichir, varier et démocratiser notre enseignement.

Marielle PAUL-BARBA,  
docteure en sciences du littéraire de l'EHESS  
(marielle.paulbarba@gmail.com)

## BIBLIOGRAPHIE

- CASSIN Barbara (dir.), *Philosopher en langues : Les intraduisibles en traduction*, Paris, Rue d'Ulm, 2014
- CANDEA Maria & VÉRON Laélia, *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, Paris, La Découverte, 2019
- JUDET DE LA COMBE Pierre, *L'Iliade* (traduction), in Monsacré Hélène (dir.), *Tout Homère*, Paris, Albin Michel & Les Belles Lettres, 2019
- PAUL-BARBA Marielle, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle*, thèse dirigée par Pierre JUDET DE LA COMBE et soutenue à l'École des hautes études en sciences sociales à Paris en 2021 (consultable en ligne sur <http://www.theses.fr/2021EHES0125>).

## SITOGRAPHIE

- ANONYME, « 6<sup>e</sup> – Enseignement facultatif de français et culture antique », *Menapia*, 13 juillet 2021, disponible en ligne sur <https://pedagogie.ac-lille.fr/langues-cultures-antiquite/6eme-enseignement-facultatif-de-francais-et-culture-antique/> (consulté le 09/03/2022).
- ANONYME, « Fiches Lexique et culture », *Odysseum*, 29 octobre 2019, disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/odysseum/fiches-lexique-et-culture> (consulté le 09/03/2022).
- GUILBAUD Alexandre, *Édition Numérique Collaborative et Critique de l'Encyclopédie*, disponible en ligne sur <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/> (consulté le 09/03/2022).
- MORRISSEY Robert (dir.), « Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers », *The ARTLF project* (Université de Chicago), disponible en ligne sur <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> (consulté le 09/03/2022).
- PAUL-BARBA Marielle, « Les humanités au cœur de l'enseignement du français », *Odysseum*, 09 septembre 2021, disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/odysseum/les-humanites-au-coeur-de-lenseignement-du-francais> (consulté le 09/03/2022).