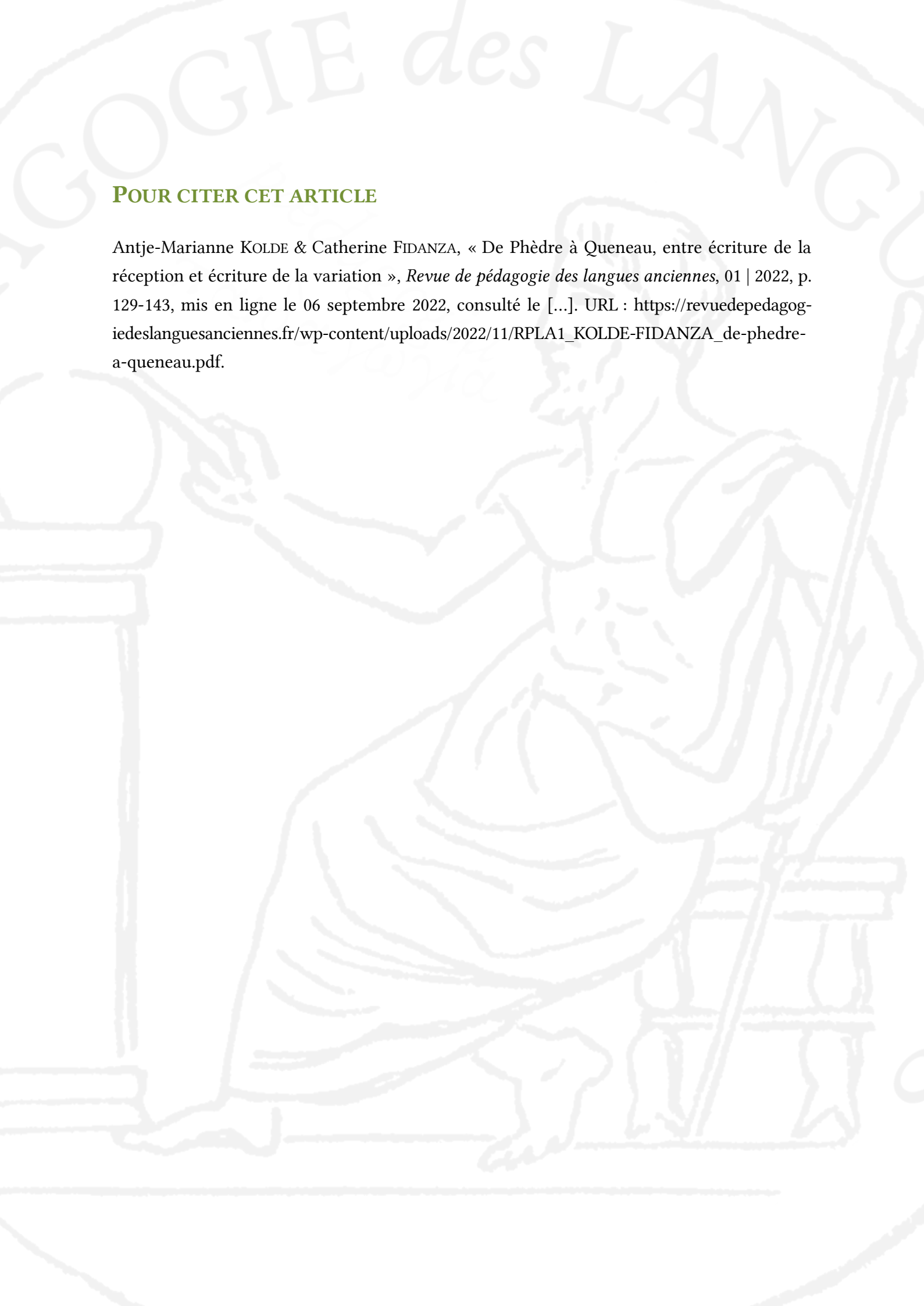


## POUR CITER CET ARTICLE

Antje-Marianne KOLDE & Catherine FIDANZA, « De Phèdre à Queneau, entre écriture de la réception et écriture de la variation », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01 | 2022, p. 129-143, mis en ligne le 06 septembre 2022, consulté le [...]. URL : [https://revuedepedagogiesdeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/11/RPLA1\\_KOLDE-FIDANZA\\_de-phedre-a-queneau.pdf](https://revuedepedagogiesdeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/11/RPLA1_KOLDE-FIDANZA_de-phedre-a-queneau.pdf).





## DE PHÈDRE À QUENEAU, ENTRE ÉCRITURE DE LA RÉCEPTION ET ÉCRITURE DE LA VARIATION

Antje-Marianne KOLDE,  
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Catherine FIDANZA,  
Lycée Denis-de-Rougemont, Neuchâtel,  
et Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, Bienne

### Résumé :

*La traduction d'un texte d'une langue dans une autre se décomposant selon Jakobson en deux phases, la traduction interlinguale et la traduction intralinguale, nous nous intéressons dans cet article à la deuxième phase. Entre écriture de la réception et écriture de la variation d'un texte antique, elle offre une excellente occasion pour les élèves de construire et de mobiliser leurs compétences scripturales. Dans cet article, nous présentons un dispositif didactique que nous avons expérimenté avec des élèves de 15 à 17 ans dans le cadre d'un projet de lecture portant sur les Fables de Phèdre, à Neuchâtel, en Suisse.*

### INTRODUCTION

Même si de nombreuses activités à partir d'un texte autres que la traduction sont réalisées par les élèves en classe de latin, celle-ci n'en demeure pas moins la principale, constituant par ailleurs un des objectifs de l'enseignement de cette langue en Suisse romande, quel que soit le niveau scolaire considéré. Aussi notre communication traite-t-elle de cette activité, qui est devenue au fil du temps l'apanage de l'enseignement des deux langues anciennes enseignées à l'école, le latin et le grec. Nous ne considérerons cependant pas la traduction dans son intégralité, mais nous nous focaliserons sur ce que l'on peut considérer comme sa deuxième phase. Après avoir présenté le cadre théorique de la traduction, nous décrirons notre

dispositif didactique centré sur cette deuxième phase proposant une mise en pratique des constats préalablement dressés. Nous terminerons par un rapide bilan de ce dispositif.

## LA TRADUCTION, PRATIQUE DE LECTURE – ET D’ÉCRITURE ?

Quand on réfléchit sur la traduction, il est impossible de ne pas convoquer la distinction que Jakobson<sup>1</sup> établit entre la traduction interlinguale (on transpose un texte d’une langue source dans une langue cible), la traduction intralinguale (on reformule un texte dans la même langue, généralement en respectant davantage les particularités de cette langue) et la traduction intersémiotique (on reformule dans un autre système de signes que la langue, par exemple la musique ou le dessin). Même si dans le cadre de projets spécifiques, il arrive que les élèves réalisent des traductions intersémiotiques<sup>2</sup>, ils pratiquent (ou devraient pratiquer) généralement d’abord une traduction interlinguale passant du latin au français, puis une traduction intralinguale, adaptant leur première traduction au système linguistique français. Or, comme le souligne Jakobson, une équivalence complète entre une langue source et une langue cible dans le cadre d’une traduction interlinguale ne peut exister. Cela est dû au fait que toute « langue contient la société, on ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques » (Benveniste<sup>3</sup>) – autrement dit, aucune culture ou société ne peut traduire avec exactitude dans sa propre langue les réalités d’une autre société ou culture ; plus les deux sociétés ou cultures sont distantes l’une de l’autre dans l’espace ou dans le temps, plus ce manque d’exactitude s’accroît. C’est justement par là que la lecture de tout texte en langue étrangère, moderne ou ancienne, et surtout sa traduction permettent aux élèves de rencontrer l’Autre et de construire leur propre identité en explorant les possibilités de la langue cible – dans notre cas, le français, langue de scolarisation – à exprimer le message formulé dans la langue source – ici, le latin<sup>4</sup>. La traduction que les élèves donnent d’un texte latin, exprimant dans leur système linguistique ce qui a été pensé dans un autre système et revêtant des réalités antiques de termes désignant des réalités actuelles, appartient à la catégorie de textes désignée sous le terme d’« écriture de la réception [qui] réunit une grande diversité de productions écrites qui ont en commun de conserver

<sup>1</sup> Roman JAKOBSON, « On linguistic aspects of translation », dans R. A. BROWER (éd.), *On translation*, Cambridge, Harvard university press, 1959, p. 232.

<sup>2</sup> Voir Antje-Marianne KOLDE, « Réception de la littérature grecque ou latine en classe de langues anciennes : la question de la lecture-interprétation », *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XVIII, 2019, p. 37-52.

<sup>3</sup> Émile BENVENISTE, *Dernières leçons : Collège de France, 1968 et 1969*, Paris, Le Seuil, 2012 p. 79.

<sup>4</sup> Voir notamment Valérie SPAËTH, *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l’enseignement/apprentissage des langues*, 2014a, et « La question de l’Autre en didactique des langues », *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 23, 2014b, p. 160-171, ainsi que Antje-Marianne KOLDE, « L’autre antique et la construction de soi », dans A. SCHNEIDER et M. JEANNIN (éd.), *Littérature de l’altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2020, p. 133-148.

la mémoire d'une lecture de texte littéraire. Elle est la trace d'une lecture, la manifestation d'une rencontre avec un texte et de façon extensive avec toute création artistique, indifféremment du support » (Le Goff & Larrivé<sup>5</sup>).

L'écriture de la réception qu'est chaque traduction constitue une production unique propre à chaque élève, lui-même tributaire de nombreux facteurs tels, bien sûr, ses connaissances de la langue source et des faits de culture décrits et, plus largement, son univers référentiel, mais aussi ses compétences de lecture appliquées au texte antique en latin tout comme la nature de sa lecture – littéraire et/ou sensible par exemple – et ses compétences d'écriture. Pour réaliser l'écriture de la réception qu'est la traduction d'un texte, les élèves doivent donc adopter simultanément deux postures, celle de lecteurs du texte à traduire et celle de scribes du texte de la réception. L'une étant certes indissociable de l'autre – on lit un texte que l'on va réécrire – nous nous focaliserons néanmoins dans cet article sur l'écriture et non sur la lecture<sup>6</sup>. Plus précisément encore, nous nous intéresserons moins au passage de la langue source à la langue cible, en d'autres termes à la traduction interlinguale, qu'à la traduction intralinguale, qui vise « non plus la compréhension du sens, mais sa rédaction en français ; la finalité n'est plus la langue source, mais la langue cible » comme le rappelle Anne Armand<sup>7</sup>. Autrement dit, on se concentrera ici sur ce que l'on pourrait aussi désigner par le terme de « mise en français », ce processus au cours duquel les élèves, sujets-lecteurs du texte latin et sujets-scribes de leur traduction « mettent en langue française » le texte latin tel qu'ils le comprennent. On observera donc leur scription qui mobilise leurs compétences scripturales et convoque leur créativité.

Comment soutenir les élèves dans la construction de leurs compétences scripturales en traduction interlinguale ? Comment les pousser à oser la créativité et les rendre (un peu plus) autonomes ? Dans cette perspective, il nous a semblé prometteur de tenter avec eux des écritures de la variation, « un processus de réécriture d'un état textuel par son auteur » : « L'opération de réécriture, unique ou plurielle, est par définition articulée à un projet de

<sup>5</sup> François LE GOFF & Véronique LARRIVÉ 2018, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA Éditions, 2018, p. 13.

<sup>6</sup> Pour une réflexion portant sur la lecture sensible de textes latins, voir Antje-Marianne KOLDE & Catherine FIDANZA « Comment (res)sentir un texte latin ? Le gore dans les tragédies de Sénèque », dans N. BRILLANT RANNOU, M. SAUVAIRE, & Fr. LE GOFF, (éd.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature : Actes des XX<sup>es</sup> Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature*, 2021.

<sup>7</sup> Anne ARMAND, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bernard Lacoste, 1997, p. 76. Anne Armand établit une différence entre la traduction et la version : « Traduire, c'est exprimer dans la langue cible ce que l'on a compris de la langue source, en respectant le déroulement de la phrase latine. Rédiger une "version", c'est, de plus, tenter de restituer le mouvement de la phrase [...] et de respecter le système des deux langues [...] sans faire d'anachronisme ni d'erreur de registre dans le choix du vocabulaire » (p. 75-76). Dans la typologie de Jakobson, ce qu'Armand appelle la traduction se recouvre avec la traduction interlinguale et ce qu'elle appelle la version relève de la traduction intralinguale, en obéissant néanmoins à des règles très strictes laissant par là peu de place à la créativité des élèves.

connaissance littéraire et à des lectures de textes littéraires. Elle [...] s'inscrit dans une durée qui la distingue résolument d'une activité ponctuelle de correction d'une production écrite. » (Le Goff & Larrivé<sup>8</sup>).

## L'EXPÉRIENCE

### Le cadre

L'expérience a été réalisée au mois de décembre 2021 au Lycée Denis-de-Rougemont à Neuchâtel, en Suisse, avec dix-neuf élèves, appartenant à deux degrés scolaires différents : dix d'entre eux, âgés de 15 ou 16 ans, sont en première année du lycée ; neuf, âgés de 16 ou 17 ans, en deuxième année – ils obtiennent leur diplôme de maturité, l'équivalent du bac français, au terme de la troisième année. Au lycée, ils ont quatre périodes hebdomadaires de latin ; durant trois périodes, les élèves des deux degrés sont mélangés et durant une période, ils sont séparés par degrés. Pendant les trois années de l'école secondaire – qui équivaut au collège français – ils ont suivi une initiation au latin et au grec à raison d'une période hebdomadaire pendant deux ans, puis, durant la troisième année, un enseignement des deux langues anciennes de quatre périodes hebdomadaires : deux périodes pour chaque langue. Autrement dit, leurs connaissances et compétences sont encore assez faibles à l'entrée au lycée<sup>9</sup>.

L'enseignement dispensé à l'école secondaire suit le Plan d'études romand, le PER, qui indique que la visée prioritaire de l'enseignement du latin, à savoir « accéder aux principales sources de la pensée occidentale par l'étude de langues et de civilisations antiques dans une perspective d'enrichissement des références culturelles et de la langue française »<sup>10</sup>, doit être atteinte par le biais de six composantes : les deux premières se focalisent sur l'acquisition de la langue latine des points de vue du vocabulaire et de la morphosyntaxe, les deux suivantes sur la traduction et la lecture de textes antiques, les deux dernières sur l'utilisation de ressources documentaires de diverse nature et sur l'observation de l'héritage gréco-romain dans

<sup>8</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 13.

<sup>9</sup> En Suisse, l'éducation est du ressort de chaque canton. Même si divers concordats visent à harmoniser de nombreux points dans les différentes régions linguistiques (Suisse romande, Suisse alémanique et Tessin) au niveau de l'école obligatoire, chaque canton conserve une part d'autonomie qui lui permet de gérer comme il l'entend les disciplines scolaires qui ne sont pas enseignées dans tous les cantons d'une même région linguistique au niveau de l'école obligatoire et qui constituent donc des spécificités cantonales – en Suisse romande, le latin et le grec en sont. Il s'ensuit que le nombre d'années de leur apprentissage et leur dotation horaire varient de canton en canton, à condition qu'ils y soient enseignés. Au niveau de l'école postobligatoire, correspondant au lycée français, d'une durée de trois ou quatre ans selon le canton, la dotation horaire d'une discipline scolaire est identique au sein d'une même région linguistique.

<sup>10</sup> *Plan d'études romand (2010-2016)*, 2010, p. 114.

le monde actuel et la vie quotidienne. La traduction apparaît donc dans la composante 3 : « [...] en traduisant des textes et en prenant les décisions nécessaires à une lecture cohérente ». Comment convient-il de comprendre ce verbe « traduire » ? Les attentes fondamentales précisent que l'élève « restitue le sens précis du texte 1. en respectant la cohérence des événements, des lieux, des personnages, 2. en respectant la concordance des modes et des temps français, 3. en choisissant, en fonction du contexte, un niveau de langue, des mots idoines et les déterminants corrects, 4. en s'affranchissant d'une traduction littérale, 5. en respectant l'orthographe et la ponctuation »<sup>11</sup>. Comme on le voit, si le « sens précis du texte » latin doit être restitué, les divers points énumérés, orientés sur la langue cible, relèvent de la traduction intralinguale. L'enseignement du latin au lycée se situe dans la continuité du PER et compte parmi ses objectifs la traduction et l'accroissement de la maîtrise du français.

Les élèves sont donc habitués aux deux activités que sont les traductions interlinguale et intralinguale. Celles-ci étant habituellement exercées à la suite l'une de l'autre, nous avons décidé, dans un souci de décomposition didactique, de construire un scénario qui les sépare.

Notre expérience prend place dans le cadre d'un projet de lecture commun aux dix-neuf élèves et traitant des fables de Phèdre. Les élèves découvrent cet auteur lors d'une première séquence de trois périodes, appuyée sur un diaporama. Leur enseignante, Catherine Fidanza, présente brièvement la vie du poète et le situe par rapport à d'autres fabulistes antiques, à savoir Ésope, Babrius et Avianus. Suivent des explications relatives à la forme des poèmes de Phèdre, des sénaires iambiques. Pour illustrer la pertinence de ces nouvelles connaissances et compétences procédurales, l'enseignante lit à haute voix le prologue du premier livre<sup>12</sup>, projeté en latin au vidéoprojecteur, en respectant tant le rythme du sénaire iambique que les accents des mots. Après une mise en commun des observations des uns et des autres suscitées par le jeu entre le rythme et les accents des mots, étayée par sur une diapositive sur laquelle les syllabes accentuées sont mises en évidence, et aboutissant au repérage de plusieurs mots que cette oralisation respectueuse de la scansion accentuée a soulignés, les élèves

<sup>11</sup> PER, p. 120-121.

<sup>12</sup> 1 *Æsopus auctor quam materiam repperit* / 2 *Hanc ego polivi versibus senariis.* / 3 *Duplex libelli dos est : quod risum movet,* / 4 *Et quod prudenti vitam consilio monet.* / 5 *Calumniari si quis autem voluerit,* / 6 *Quod arbores loquantur, non tantum feræ,* / 7 *Fictis jocari nos meminerit fabulis.* (Source : The Latin Library.) Traduction littérale (ou interlinguale) de Catherine Fidanza : « Cette matière qu'Ésope auteur a trouvée, je l'ai polie en vers sénaires. Le mérite de ce petit livre est double : en ce qu'il provoque le rire, en ce qu'il dirige la vie par un conseil prudent. Mais si quelqu'un veut m'accuser à tort, du fait que même les arbres parlent et non seulement les bêtes sauvages, qu'il se souvienne que nous plaisantons dans des histoires imaginées. » Traduction élégante (ou intralinguale) des Auteurs latins expliqués d'après une méthode nouvelle par deux traductions françaises, publiée en 1846 chez Hachette (Paris) : « J'ai prêté le charme du mètre iambique à la matière inventée par Ésope. Ce petit livre a un double avantage : il excite la gaieté et, par de sages conseils, apprend aux hommes à se conduire. Si un lecteur malveillant veut me reprocher d'avoir fait parler non seulement les animaux, mais même les arbres, qu'il se souvienne que c'est dans des fables que je me suis permis ces jeux. »

sont invités à procéder à plusieurs repérages : noms et mots transparents, verbes au présent et au parfait, éléments structurants. Ces diverses activités visent toutes le même but : permettre aux élèves d'appréhender petit à petit la thématique et la structure du texte. Vient alors la phase de la traduction interlinguale à laquelle les élèves procèdent par groupe de deux ou trois, à l'aide d'un vocabulaire affiché sur une diapositive à droite du texte. Sur la diapositive suivante, deux traductions se trouvent à la droite du texte latin. La première, intitulée « Traduction littérale », est réalisée par Catherine Fidanza : très proche du texte latin, elle permet aux élèves de corriger leur traduction. La seconde, intitulée « Traduction élégante », est celle des Auteurs latins expliqués d'après une méthode nouvelle par deux traductions françaises, publiée en 1846 chez Hachette (Paris) et extraite du site Gallica.bnf.fr. Les élèves lisent les deux traductions, les comparent sous la conduite de leur enseignante et arrivent aux conclusions suivantes : les deux traductions se distinguent par le choix du vocabulaire et la syntaxe ; alors que la première aide à la compréhension du texte latin, la seconde est plus créative et éloignée du texte original. C'est sur cette différence entre « traduction de travail », ou interlinguale, et traduction « élégante », ou intralinguale, que s'achève cette première séquence consacrée à Phèdre.

### Le cœur de l'expérience

C'est ici que se place notre dispositif didactique, en prolongement de cette première expérience de traduction et avant les exposés qui permettront aux élèves de présenter, en duos ou individuellement, des fables distribuées par thématiques. Ce dispositif occupe une séquence de six périodes ; les élèves sont répartis en groupes formés par l'enseignante, réunissant chaque fois au minimum un élève de première année et un élève de deuxième année ; trois groupes de trois élèves et cinq groupes de deux élèves sont ainsi formés.

Au début de la première période, les élèves reçoivent un petit dossier leur présentant dans un encadré d'une part les consignes pour la nouvelle activité, d'autre part le texte de base des exercices de style de Queneau. Voici les consignes :

1. Traduire le texte latin.
2. Comparer avec la traduction de travail.
3. Compléter (en français) les deux lacunes de texte de Phèdre.
4. Récrire le texte dans un des neuf styles proposés après l'encadré.

Durant la suite de cette première période, ils découvrent le texte, la fable 14 du premier livre<sup>13</sup>, affiché au vidéoprojecteur. Après l'avoir appréhendé en repérant un champ lexical, puis

<sup>13</sup> Voir l'annexe 1 p. 140.

d'autres mots transparents ou connus, ils en commencent la traduction interlinguale à l'aide du vocabulaire qui leur est fourni. Ils la finissent lors de la deuxième période, qui est également dévolue à la correction, consistant dans la mise en commun des diverses propositions sur la base du texte latin projeté : chaque groupe partage sa traduction à tour de rôle et les autres la discutent. À l'issue de cette phase, Catherine Fianza leur distribue une traduction de travail, de sa plume<sup>14</sup>. Lors de la troisième période, les élèves découvrent les textes de Queneau : le texte de base, situé sous les consignes dans l'encadré sur la première page du petit dossier distribué lors de la première période, et les textes de neuf styles différents : le récit, les onomatopées, l'analyse logique, les alexandrins, le style ampoulé, le style vulgaire, l'interrogatoire, le tanka et la comédie. Une diapositive leur livre, de plus, un poème de Queneau relatif à l'art poétique<sup>15</sup>. Après avoir complété en français les deux lacunes du texte de Phèdre<sup>16</sup> et choisi le style de Queneau dans lequel ils veulent réécrire le texte de Phèdre<sup>17</sup>, les élèves se mettent au travail, qu'ils poursuivent durant la quatrième période. Pendant la cinquième, ils finissent la rédaction de leur texte, procèdent aux corrections demandées par leur enseignante (orthographe, tournure française, mot manquant) et réagissent à ses propositions de reformulation ou d'ajout (concernant la logique du texte, un passage manquant ou découlant d'une incompréhension). Au début de la sixième et dernière période, les élèves reçoivent un petit fascicule relié contenant les diverses productions écrites. Les élèves de chaque groupe lisent leur(s) texte(s) à voix haute ; des consignes affichées au vidéoprojecteur invitent les autres à formuler « des commentaires (bienveillants) : dans quelle mesure le style choisi a-t-il été mis en œuvre et a-t-il mis en valeur le sens du texte latin ? ».

## BILAN CONCLUSIF

L'expérience est centrée sur ce que l'on peut considérer comme la seconde phase de la traduction telle qu'elle est pratiquée en cours de latin, c'est-à-dire la traduction intralinguale – ou reformulation de la traduction littérale du latin en français, qui correspond, elle, à la traduction interlinguale. Il nous semble, en effet, important d'un point de vue didactique de décomposer l'acte de traduction dans ces deux phases et de permettre aux élèves de

<sup>14</sup> Voir l'annexe 2 p. 140.

<sup>15</sup> « Bien placés bien choisis / quelques mots font une poésie / les mots il suffit qu'on les aime / pour écrire un poème / on sait pas toujours ce qu'on dit / lorsque naît la poésie / faut ensuite rechercher le thème / pour intituler le poème / mais d'autres fois on pleure on rit / en écrivant la poésie / ça a toujours kékchose d'extrême / un poème » in *Pour un art poétique* recueilli dans *L'instant fatal*, 1948.

<sup>16</sup> Comblent les lacunes en français aide les élèves à adopter la posture de sujets-scripteurs d'une fiction cohérente et leur permet d'oser la créativité.

<sup>17</sup> Les styles retenus par les élèves n'ont pas fait l'objet d'une analyse en classe : les élèves ont relevé des critères qui leur semblaient pertinents pour les appliquer ensuite. Il est par conséquent possible que leurs productions n'illustrent pas parfaitement un style. C'est le cas notamment des tankas ; voir l'annexe 4 p. 142.



construire et de stabiliser des compétences propres à chacune d'elles. La traduction intralinguale correspond à une écriture de la réception qui, par conséquent, mobilise des compétences scripturales. En pratiquant la reformulation de la traduction littérale du texte latin, sous la contrainte d'un type particulier d'écriture qui stimule leur créativité, les élèves expérimentent les écritures de la variation et développent de ce fait leurs compétences scripturales.

La réécriture d'un texte réalisée dans le cadre de cette approche « ne poursuit pas simplement un projet de perfectionnement du texte, mais vise à diversifier les modes d'expression d'un dire, lequel peut alors s'enrichir, se modifier, porter des significations nouvelles » (Le Goff & Larrivé<sup>18</sup>). Pour que les élèves diversifient leurs modes d'expression, ils sont invités à lire de nouveaux textes et « le ou les texte(s) qui [leur] sont proposés sont appelés à entrer en résonance avec [leur] écrit ; des indices de familiarité créent une passerelle entre [leur] texte et celui qu'il[s] découvre[nt]. Ou, à l'inverse, le ou les texte(s) se présentent sous une forme radicalement nouvelle, introduisant une propriété textuelle qui jusqu'alors n'avait pas été envisagée dans les productions écrites des élèves »<sup>19</sup>.

Comme texte déclencheur de l'écriture de la variation, le choix des *Exercices de style* de R. Queneau nous paraît pertinent en ce qu'il s'agit de textes courts, au contenu assez banal pour permettre au lecteur de se focaliser sur le style, illustrant de nombreux styles qui se distinguent par des marqueurs forts. Parmi la petite centaine des styles de Queneau, nous en avons choisi neuf dont nous pensons qu'ils sont suffisamment familiers aux élèves pour qu'ils puissent se les approprier facilement. À notre grande surprise, l'un, le plus fréquent sans doute, le récit, n'a pas trouvé preneur ; un autre, les alexandrins, a été illustré deux fois et un autre encore, le tanka<sup>20</sup>, trois fois. Un groupe d'élèves a même inventé un style qui n'existe pas chez Queneau, le « remplacement aléatoire d'adjectifs »<sup>21</sup>.

L'objectif de notre dispositif est de soutenir les élèves dans la construction de leurs compétences scripturales en traduction interlinguale, de les pousser à oser la créativité et les rendre (un peu plus) autonomes. À nos yeux, cet objectif est atteint, et cela pour trois raisons.

La première est la mobilisation de compétences scripturales et de la créativité dont font preuve les écrits des élèves. À titre d'exemple, et en plus du style inventé dont il a été question, on peut citer la façon dont a été rendue la péripétie, c'est-à-dire le moment où le roi décide de tester le cordonnier, et cela dans les trois écrits relevant du même style, le

<sup>18</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 19.

<sup>19</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 32.

<sup>20</sup> Voir l'annexe 4 p. 142.

<sup>21</sup> Voir l'annexe 3 p. 141.

tanka<sup>22</sup> ; tanka 1 : « un roi qui n'était pas dupe / le trompeur fut trompé », tanka 2 : « souverain malin / aveu du malheureux » ; tanka 3 : « le roi fait semblant de tester le faux remède / le cordonnier avoue sa faute ».

Ensuite, les commentaires formulés par les uns et les autres lors de l'évaluation par les pairs durant la dernière période vont dans le même sens. Les remarques, toutes bienveillantes, portant sur l'adéquation entre style illustré et vocabulaire, syntaxe, expressions employées et ton ainsi généré témoignent de la sédimentation des compétences scripturales : désormais, les élèves sont capables de les mobiliser non seulement pour écrire un texte, mais aussi sur un plan méta, pour évaluer les textes créés par leurs camarades<sup>23</sup>.

La motivation des élèves, finalement, qui se fait jour à travers leur engagement au fil des périodes, l'invention d'un nouveau style, l'illustration, par la plupart des groupes, de deux ou trois styles, le niveau des remarques lors de l'évaluation par les pairs, montre que lorsqu'ils sont soutenus par un dispositif qui leur laisse une certaine liberté, ils sont prêts à l'investir, se laissant gagner par « une dynamique qui fait de l'écriture une aventure, une aventure dans la langue et dans l'expérience du sujet qui écrit » (Le Goff & Larrivé<sup>24</sup>).

Voilà quelques remarques que l'on peut faire sur les écritures de la réception et de la variation, qui en appellent certainement d'autres. N'oublions cependant pas que cette séquence didactique a eu lieu en classe de latin. Et demandons-nous, pour finir, si l'activité proposée aux élèves se justifie ou si elle n'est pas trop déconnectée des objectifs premiers de l'enseignement du latin. Pour répondre à cette objection, rappelons tout simplement que lors de la scription des écritures de la variation aussi bien que lors de l'évaluation par les pairs, le retour sur le texte latin, son contenu, son ton et sa forme a été permanent, comme on peut le montrer par rapport à ces deux moments. Pour la scription des écritures de la variation, prenons l'exemple du texte illustrant le style ampoulé<sup>25</sup> et comparons le premier paragraphe aux vers 1-4 de la fable de Phèdre. La production des élèves se distingue certes du texte latin : elle est plus longue et rédigée en prose, elle modifie l'ordre des événements et en amplifie certains, comme l'installation du cordonnier dans un nouvel endroit et son nouveau métier. Mais une lecture attentive voit maintes fois le texte latin affleurer : au niveau de la construction de la première ligne<sup>26</sup>, de sons<sup>27</sup>, du sens précis de mots<sup>28</sup> ou encore de la composition de

<sup>22</sup> Voir l'annexe 4.

<sup>23</sup> Nous donnons un exemple à la fin de l'article.

<sup>24</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 26.

<sup>25</sup> Voir l'annexe 5 p. 143.

<sup>26</sup> Annexe 5 : *Malus cum sutor inopia deperditus* // « Alors qu'un piètre savetier, éreinté par les affres de l'indigence » ; le groupe sujet augmenté d'une apposition reprend la forme latine.

<sup>27</sup> Annexe 5 : *Sutor* // « savetier » ; *inopia* // « indigence ».

<sup>28</sup> Annexe 5 : Le préfixe *de-* de *deperditus* marquant l'intensité est rendu par les deux termes « éreinté » et « affres ».

mots<sup>29</sup>. Ces exemples peuvent se répéter tout au long de cette production-là comme des autres textes. Quant à l'évaluation par les pairs, nous laissons la parole à deux élèves, qui synthétisent à propos du premier tanka<sup>30</sup> l'objectif de notre dispositif, à savoir la traduction intralinguale en tant qu'activité d'écriture : « l'expression moderne d'un "virage professionnel" est très bien trouvée car elle souligne le lien entre la modernité et l'Antiquité en rendant actuel ce que vit le cordonnier ».

Antje-Marianne KOLDE,  
professeure en didactique du latin et du grec,  
docteure en langue et littérature grecques  
(antje-marianne.kolde@hepl.ch)

Catherine FIDANZA,  
chargée d'enseignement de la didactique du latin et professeure en lycée  
(catherine.fidanza@hep-bejune.ch)

## BIBLIOGRAPHIE

ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bernard Lacoste, 1997.

BENVENISTE Émile, *Dernières leçons : Collège de France, 1968 et 1969*, Paris, Le Seuil, 2012.

JAKOBSON Roman, « On linguistic aspects of translation », dans R. A. BROWER (éd.), *On translation*, Cambridge, Harvard university press, 1959, p. 232-239.

KOLDE Antje-Marianne, « Réception de la littérature grecque ou latine en classe de langues anciennes : la question de la lecture-interprétation », *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XVIII, 2019, p. 37-52 ; disponible en ligne sur <http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de>.

KOLDE Antje-Marianne, « L'autre antique et la construction de soi », dans A. SCHNEIDER et M. JEANNIN (éd.), *Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2020, p. 133-148.

KOLDE Antje-Marianne & FIDANZA Catherine, « Comment (res)entir un texte latin ? Le gore dans les tragédies de Sénèque », dans N. BRILLANT RANNOU, M. SAUVAIRE, & Fr. LE GOFF, (éd.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature : Actes des XX<sup>es</sup> Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature*, 2021, disponible en ligne sur <https://20rccdl.sciencesconf.org/370473> et <https://20rccdl.sciencesconf.org/376365/document> (consulté le 05/01/2022).

<sup>29</sup> Annexe 5 : Le terme *antidotum* est repris par « alexipharmaque », également un terme composé de deux mots, synonymes des termes formant *antidotum*.

<sup>30</sup> Annexe IV, 1.

LE GOFF François & et LARRIVÉ Véronique, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA Éditions, 2018.

*Plan d'études romand (2010-2016)*, 2010, disponible en ligne sur <http://vwww.plan-detudes.ch/fr/latin> (consulté le 08/06/2022).

SPAËTH Valérie, *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues*, 2014a, disponible en ligne sur <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725/document> (consulté le 08/06/2022).

SPAËTH Valérie, « La question de l'Autre en didactique des langues », *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 23, 2014b, p. 160-171, disponible en ligne sur [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_23/gpl23\\_08spaeth.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_08spaeth.pdf) (consulté le 08/06/2022).

## ANNEXE 1 : TEXTE LATIN (PHAEDRUS 1, 14)

- 1 *Malus cum sutor inopia deperditus*  
2 *medicinam ignoto facere coepisset loco*  
3 *et venditaret falso antidotum nomine,*  
4 *verbosis adquisivit sibi famam strophis.*  
5 *Hic cum iaceret morbo confectus gravi*  
...  
6 *rex urbis, eius experiendi gratia*  
7 *scyphum poposcit : fusa dein simulans aqua*  
8 *illius se miscere antidoto toxicum,*  
9 *combibere iussit ipsum, posito praemio.*  
10 *Timore mortis ille tum confessus est,*  
11 *non artis ulla medicum se prudentia,*  
12 *verum stupore vulgi, factum nobilem.*  
13 *Rex advocata contione ...*  
... haec edidit :  
14 *« Quantae putatis esse vos dementiae,*  
15 *qui capita vestra non dubitatis credere,*  
16 *cui calceandos nemo commisit pedes ? »*  
17 *Hoc pertinere vere ad illos dixerim,*  
18 *quorum stultitia quaestus impudentiae est.*

(Le texte contient deux lacunes ; source : The Latin Library.)

## ANNEXE 2 : TRADUCTION DE TRAVAIL, DE CATHERINE FIDANZA

Alors qu'un mauvais cordonnier, anéanti par le dénuement,  
avait commencé à faire une potion dans un lieu [où il était] inconnu  
et qu'il vendait cet antidote au nom trompeur,  
il acquit pour lui la renommée par des ruses verbeuses.  
Comme en ce lieu gisait, terrassé par une maladie grave,  
...  
le roi de la ville, pour le tester,  
réclama une coupe : ensuite, [y] ayant versé de l'eau, simulant  
qu'il [le roi] mélangeait un poison à l'antidote du cordonnier,

il ordonna qu'il boive tout lui-même, après avoir proposé une récompense.  
Celui-là [le cordonnier], par crainte de la mort, alors avoua  
que ce n'était pas par quelque savoir-faire de l'art des médecins,  
mais par la stupidité de la foule qu'il était devenu connu.  
Ayant convoqué une assemblée, ...

... le roi fit entendre ces paroles :

« De quelle grande folie pensez-vous être [atteints],  
vous qui n'hésitez pas à confier vos têtes  
[à un homme] auquel personne n'a confié ses pieds à chausser ? »  
Je dirais en vérité que ceci [= cette fable] concerne ceux  
dont la sottise est un profit pour l'impudence/profite aux impudents.

### ANNEXE 3 : REMPLACEMENT ALÉATOIRE D'ADJECTIFS, D'ÉLONORE, CLARA ET SAMUEL

Alors qu'un uniaxe cordonnier, anéanti par le dénuement, avait commencé à faire une potion dans un lieu [où il était] anachorétique et qu'il vendait cet antidote au nom lipidique, il acquit pour lui la renommée par des ruses pilosébacées. Comme en ce lieu gisait, terrassé par une maladie esthétisante, le fils du roi, ce dernier déclarant détenir l'antidote, le roi de la ville, pour le tester, réclama une coupe : ensuite, [y] ayant versé de l'eau, simulant qu'il [le roi] mélangeait un poison à l'antidote du cordonnier, il ordonna qu'il boive tout lui-même, après avoir proposé une récompense.

Celui-là [le cordonnier], par crainte de la mort, alors avoua que ce n'était pas par quelque savoir-faire de l'art des médecins, mais par la stupidité de la foule qu'il était devenu jurisprudentiel. Ayant convoqué une assemblée arboricole également qui avait réclamé l'antidote plasticien, le roi fit entendre ces paroles : « De quelle wisigothique folie pensez-vous être [atteints], vous qui n'hésitez pas à confier vos têtes [à un homme] auquel personne n'a confié ses pieds à chausser ? »

Je dirais en vérité que ceci [= cette fable] concerne ceux dont la sottise est un profit pour l'impudence / profite aux impudents.

## ANNEXE 4 : TANKAS

Comme nous l'avons précisé (voir la n. 17 p. 135), les styles retenus par les élèves n'ont pas fait l'objet d'une analyse en classe : les élèves ont relevé des critères qui leur semblaient pertinents pour les appliquer ensuite. Pour les tankas, ils ont retenu les points suivants : brièveté du texte, vers libres, observation et constatation de faits. La division classique en tercet et distique n'a été appliquée que dans le premier tanka, qui respecte aussi le nombre de syllabes (7-5-7-7-7) dans trois vers sur cinq. Le troisième tanka prend le plus de liberté avec la forme, puisqu'il introduit des verbes ; il devient certes moins percutant, mais conserve néanmoins le ton de l'observation et de la constatation.

### Tanka de Céline et Syria

Un virage professionnel  
Entre exécrales chaussures  
Et breuvage mensonger  
Un roi qui n'était pas dupe  
Le trompeur fut trompé

### Tanka de Charlotte et Matilde

Cordonnier pas chaussé  
Potion que de nom  
Rôle de l'architecte royal  
Souverain malin  
Aveu du malheureux  
Têtes tombées, pieds gardés

### Tanka d'Éléonore

Un mauvais cordonnier fait un faux antidote  
Le fils du roi est malade  
Le roi fait semblant de tester le faux remède  
Le cordonnier avoue sa faute  
Le roi gronde l'assemblée de sa stupidité  
La sottise de certains profite aux impudents

## ANNEXE 5 : AMPOULÉ, DE BAPTISTE ET LISA

Alors qu'un piètre savetier, éreinté par les affres de l'indigence, s'était attelé à concocter un obscur breuvage, il s'installa au sein d'une contrée où sa notoriété était encore méconnue. En ce lieu, il fit commerce de cet alexipharmaque à la désignation chimérique, couvrant Asclépios d'opprobre, et acquit ainsi pour son propre chef un considérable renom par des artifices rhétoriques et verbeux.

Comme en cette localité gisait le monarque de la cité, atterré par les assauts d'un virulent mal et ayant ouï l'éloge des remèdes de l'arpète de Crépin, ce souverain quémанда un calice de cette fameuse potion, puis, tout en y instillant de l'eau, feignit d'incorporer un venin mortifère digne des drogues de Circé au contrepoison du cordonnier. Il somma alors l'ancien bottier d'avalier l'entièreté de la coupe, une contribution ayant été promise au cabotin. Ce dernier, sous l'angoisse d'une épée de Damoclès fatale, confessa que ce n'était pas par quelques habiletés des arcanes de la science de la guérison, mais par la crédulité des badauds que sa réputation enfla aussi prestement.

Ayant réuni un congrès constitué de la clientèle du médocastre, le potentat proféra cette admonestation : « De quelle sévère démence estimez-vous être les martyrs, vous qui abandonnez votre santé sans barguigner à un homme auquel nul ne confiait ce que Jason avait égaré ? »

Je serai franc : cet apologue concerne ceux dont l'ineptie est le pain des escrocs.