



PÉTRONE, *SATIRICON*, LXI-LXIII : PARCOURS D'ÉCRITURES EN 5^E-4^E (PARTIE 2)

Albane KARADY,
faisant fonction IA-IPR de Lettres dans l'académie de Nice

Résumé :

*Après la présentation d'un projet global proposant diverses activités d'écriture en français et en latin à partir des chapitres LXI à LXIII du *Satiricon* de Pétrone, dont nous avons précédemment développé une première piste dans le numéro précédent de cette revue, nous rendons compte ici d'une expérimentation conduite dans une classe de LCA de quatrième. Il s'agit d'une séance visant la traduction d'un bref passage afin de construire avec les élèves des apprentissages croisés autour de compétences de lecture et de réécriture. Nous les amenons à réfléchir à la pratique de la traduction et à ses enjeux, par le biais de l'immersion, de l'appropriation et de la manipulation de la langue (notamment du langage familier), en prenant appui sur diverses traductions que les élèves, à la suite d'autres avant eux, sont invités à apprécier pour apprendre à effectuer consciemment des choix pour leurs propres productions collectives.*

INTRODUCTION ET ENJEUX

Cet article prolonge la publication, dans le premier numéro de cette revue¹, de la proposition d'un parcours d'écritures en début de cycle 4, à partir des chapitres LXI à LXIII du *Satiricon* de Pétrone. Partant du triple constat de l'enjeu démocratique des pratiques d'écriture, du peu de mentions explicites du recours à l'écrit et de son intérêt majeur dans toutes ses typologies pour construire les compétences liées aux LCA, nous avons envisagé un projet global qui tienne compte des pratiques d'écriture dans leurs multiples facettes. En établissant

¹ Albane KARADY, « Pétrone, *Satiricon*, LXI-LXIII : parcours d'écritures en 5^e-4^e », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01, 2022, p. 31-43. Cet article présente la contextualisation et les enjeux de ce parcours d'écritures.

des passerelles entre les activités d'écrit habituellement menées en cours de français et les objectifs d'apprentissage auxquels le cours de LCA invite les élèves, nous nous proposons de les engager à élaborer des écrits en français (écrits de réception, d'appropriation, définitionnels) aussi bien qu'en latin (un synopsis de bande dessinée). Ces pratiques ont pour intention d'articuler entre elles des compétences langagières complémentaires, de tisser la subjectivité avec le collectif en mêlant écriture et opérations de lecture, ainsi que de consolider des compétences linguistiques. Après avoir développé une première piste qui proposait la pratique d'écrits de réception en français afin d'explorer le lien entre lecture et écriture², nous développons ici une piste supplémentaire de ce parcours d'écritures autour de l'extrait du *Satiricon* de Pétrone qui met en scène le moment où Nicéros assiste à la transformation d'un soldat en loup-garou. Nous avons en effet soumis à l'expérimentation la séance de traduction ainsi présentée dans le numéro précédent :

	Intention	Consigne d'écriture
[...]		
Piste 3 Écrit de traduction avec niveaux de langue et travail sur l'intention	S'immerger dans la fiction par l'identification avec les personnages, laquelle passe par la contextualisation. S'approprier les <i>realia</i> et incarner un personnage par les stratégies d'écriture (niveaux de langue).	Réécrivez la traduction mot à mot de ce passage de manière à en donner une traduction personnelle visant à faire ressortir l'oralité des paroles de l'affranchi pour réjouir votre auditoire.

L'activité de traduction représente pour les élèves une occasion privilégiée de réfléchir consciemment à leur propre langue, par confrontation avec d'autres, en ouvrant les esprits des élèves au relativisme, ainsi que le développe Barbara Cassin, par exemple dans son *Éloge de la traduction*, dont le troisième chapitre reprend une expression de Hannah Arendt mentionnant « la "chancelante équivocité du monde" ou comment la traduction est aux langues ce que la politique est aux hommes³ ».

L'intention de cette séance est de solliciter le sujet scripteur par l'immersion fictionnelle⁴, afin de l'amener à traduire un bref passage et à en réécrire sa première traduction ; Nous gageons que l'appréciation, par l'élève, de traductions existantes s'enrichira de ce

² Les consignes présentées dans notre article précédent (voir n. 1) étaient les suivantes : a) Écrire dans les blancs : rédigez en quelques phrases ce qui, selon vous, a pu se produire entre la première et la dernière phrase que vous avez lues. b) Sans chercher à traduire le texte, rédigez en français le récit que fait Pétrone en réinvestissant les mots transparents et les connecteurs indiquant les étapes du récit.

³ Barbara Cassin, *Éloge de la traduction*, Pluriel, 2022.

⁴ Nous renvoyons à l'ouvrage de Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction*, Seuil, 1999, notamment aux postures et vecteurs d'immersion fictionnelle.

détour par l'identification à des personnages de la fiction. Les élèves sont ainsi modestement invités à s'immerger dans la fiction pour saisir les enjeux des intentions à donner à la traduction qu'ils proposeront du passage qui leur sera soumis. Une première réflexion, préréactionnelle, est donc rendue nécessaire, sur laquelle nous souhaitons mettre l'accent pour engager une réflexion sur les stratégies d'écriture. L'immersion des élèves dans la fiction passe par l'appropriation des *realia*, qui permet d'incarner un personnage et de mettre en œuvre des stratégies explicites, liées notamment, dans ce cas précis, à une réflexion sur les niveaux de langue.

LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE CIBLÉS

- Travailler les opérations de lecture en lien avec l'activité de traduction : réception, compréhension et interprétation, notamment par le biais de l'immersion dans un univers fictionnel.
- Manipuler le vocabulaire pour exprimer la nuance des mots en français, selon le niveau de langue visé (et y réfléchir, pour le latin).
- Mener une réelle réflexion sur sa propre langue par la confrontation de différentes traductions d'un passage en latin.
- Traduire en groupes un bref texte latin, mot à mot.
- Conscientiser des stratégies de réécriture, à réinvestir par la suite dans un contexte d'écriture en langue française : situation d'énonciation, choix stylistiques, nuances lexicales...

LA DÉMARCHE : COMMENT DIDACTISER CETTE SÉANCE DE TRADUCTION ?

Selon le cheminement choisi par l'enseignant dans les propositions que nous avons ouvertes, le texte peut être connu des élèves ou ne pas l'être. Cela dit, il nous semble qu'une rencontre préalable du texte, au cours des séances de découverte du passage qui invitaient les élèves à en construire ensemble à la fois la compréhension et l'interprétation, constituerait pour le professeur comme pour la classe un appui pédagogique cohérent.

Le texte étant connu, le professeur reprend avec la classe la situation d'énonciation : qui parle ? Qui raconte cette histoire ? Dans quel contexte ? À la demande de qui ? Dans quelle intention (*gaudere*) ? Il ne s'agit pas ici de formaliser un questionnaire, mais de suggérer les points d'attention à solliciter auprès des élèves. Selon le temps dont on dispose, cette

première étape peut se dérouler en interaction orale avec le groupe classe, ou bien, par exemple, prendre la forme d'une invitation à dessiner la scène de manière réaliste, ou à rédiger une note d'intention pour sa représentation cinématographique. De la sorte, les élèves se voient contraints de s'interroger sur les *realia* : les affranchis, la *cena* et le divertissement, l'hyperbole du repas chez Trimalcion... Du point de vue de la narration, ils ont identifié dans les séances précédentes la volonté d'amuser l'auditoire, de le délecter tout en lui faisant un peu peur⁵. C'est donc tout naturellement que les notes d'intention préciseront que les auditeurs sont totalement absorbés par l'histoire, sourient... Quelle que soit la démarche choisie pour observer la situation d'énonciation, au moment de la mise en commun, le professeur attire l'attention plus particulièrement sur les personnages des affranchis. Plutôt que de proposer des recherches sur les réalités de l'époque, car ce n'est pas l'intention de cette séance, le professeur apporte lui-même ses connaissances en la matière, il sollicite ceux de ses élèves qui connaissent bien le monde romain (chaque groupe compte ses passionnés), avant de demander aux élèves comment ils s'exprimeraient s'ils s'identifiaient à ces personnages, en français, quel niveau de langue il est probable qu'ils utiliseraient, et pourquoi. Dans le cas présent des affranchis, les jeunes lecteurs, se projetant, adopteraient un niveau de langue familier, tout au plus courant, dans un réel effort de réflexion sur la manière de rendre l'oralité d'un discours afin de saisir son auditoire.

Cela étant posé comme une ligne de basse dans une pièce musicale, on donne à lire le passage du loup-garou dans trois traductions, mais en prenant soin d'en cacher une partie, celle qu'il restera à traduire.

Nous proposons de confronter les trois traductions suivantes⁶ :

- traduction de Désiré Nisard, Collection des auteurs latins, Dubochet, 1842,
- traduction d'Alfred Ernout, Les Belles Lettres, 1923,
- traduction d'Olivier Sers, Les Belles Lettres, 2002.

Nous choisissons d'isoler le passage suivant, pour le soumettre ensuite au travail des élèves :

In larvam intravi, paene animam ebullivi, sudor mihi per bifurcum volabat, oculi mortui ; vix unquam refectus sum.

Ce passage fait l'objet de notre choix pour la possibilité qu'il offre de prendre des risques de traduction (*per bifurcum*), mais tout autre passage que le professeur jugera plus opportun sera tout aussi indiqué.

⁵ Voir les démarches dont il a été rendu compte dans le numéro précédent.

⁶ Mentionnons également la traduction de Lisa Méry publiée dans *Romans grecs et latins*, sous la dir. de R. Brethes et J.-Ph. Guez, Paris, Les Belles Lettres, 2016, qui pourrait intégrer et enrichir ce corpus dans le cadre d'une expérimentation en classe.

La brièveté du passage est volontaire et se justifie non par un manque d'exigence, mais par l'intention de concentrer la construction des objectifs ciblés dans un espace-temps qu'on sait inextensible.

À l'issue de la lecture de ces trois traductions caviardées, le professeur pose une question en apparence très simple et nécessairement ouverte : « Quelles remarques pouvez-vous faire sur ces traductions ? » On espère des réponses d'ordre esthétique et stylistique, sur le fait que telle traduction est plus ou moins facile à comprendre, plus ou moins réaliste du point de vue du langage, plus ou moins efficace en matière d'effet sur l'auditoire, plus ou moins en lien avec la situation d'énonciation, avec les réalités de l'époque...

Pour engager une réflexion plus fine sur les enjeux de l'acte de traduction, la classe est invitée à s'arrêter sur la traduction d'Olivier Sers. Cet article critique est soumis à son observation :

La « nouvelle traduction » commentée du *Satiricon* de Pétrone dans la collection « Classiques en poche » des Belles Lettres que propose Olivier Sers, après en avoir établi le texte, est bien une traduction « nouvelle » ! D'un style vif, alerte et joyeux, elle vient remplacer, de manière tout à fait utile et heureuse, la traduction précédente d'Alfred Ernout datant de 1923 dans la C. U. F. Si cette dernière édulcorait trop le texte latin de manière pudibonde – jusqu'à utiliser des points de suspension pour ne pas traduire certains mots jugés trop crus –, la traduction d'Olivier Sers affiche un parti-pris de modernisme qui en séduira plus d'un. Le ton est donné dès le premier chapitre : l'expression neutre *bene olere* est rendue par « ne pas puer le graillon »... Et cette verve joyeuse ne se dément pas jusqu'à la fin. *Cinaedus*, traduit pudiquement par A. Ernout par « danseur équivoque » devient sous la plume d'O. Sers un « travelo » ; Trimalchion, *lautissimus homo*, est un « gros richard smart », pour ne prendre que quelques exemples. **On aime ou on n'aime pas.** »

Géraldine Puccini-Delbey, *L'information littéraire*, n°1, 2002

La question qui est posée à la classe découle tout naturellement de la fin de cet article : « Et vous, est-ce que vous aimez ou pas ? Pourquoi ? ». Cela permet d'engager les élèves sur les chemins de l'appréciation d'ordre esthétique (l'attention est attirée sur le « style alerte, joyeux, vif » et le « parti-pris de modernisme »), et de la réception de cette traduction (finalement, les élèves se demandent s'ils font partie de ceux que « séduira » la traduction d'Olivier Sers). Les réponses, mises en commun, confrontées les unes aux autres, justifiées et discutées les unes par rapport aux autres, constituent déjà le terrain où continuent à se construire des compétences fines de lecture. Cela entre en résonance avec les recommandations des ressources liées aux programmes du cycle 4 : les comparaisons de deux ou trois traductions « stimulent en effet de façon privilégiée l'intérêt pour la langue de départ comme pour

la langue cible, elles associent étroitement langue et culture, et contribuent à une meilleure connaissance de la langue française dans son historicité⁷ ».

Pour aller encore un peu plus loin et rendre la réflexion et l'activité tout à fait concrètes, on projette à la classe la vidéo *L'antiquité, vous allez kiffer* de Clara Daniel⁸. Elle dure environ douze minutes, mais les deux premières minutes peuvent être écartées, dans le cadre de notre propos. Clara Daniel était encore doctorante au moment où a été tournée cette intervention dans laquelle elle explique sa démarche et ses choix de traduction pour le *Miles Gloriosus* de Plaute⁹. Les élèves sont donc invités à investir la posture du traducteur, ils y retrouvent la notion de séduction, de genre, de l'attention au destinataire, de l'attention à l'intention de l'effet à produire, aux « éléments d'écriture » tels les personnages stéréotypés, les histoires clichés qui se répètent, les ressorts dramatiques, notamment. Ainsi en arrive-t-on à une réflexion sur la transposition, l'actualisation, voire l'adaptation. L'enseignant ou l'enseignante ouvre alors une discussion libre, accueille et recueille des réactions, sur l'intérêt de la démarche de la traductrice, le résultat produit sur le lecteur...

On invite alors les élèves à s'exercer à leur tour à proposer une traduction du passage que nous avons choisi de leur soumettre.

Une traduction juxtalinéaire est d'abord coconstruite à l'oral avec la classe :

<i>In larvam intravi</i>	J'entrai en (comme un) spectre
<i>paene animam ebullivi</i>	je rendis presque l'âme
<i>sudor mihi volabat</i>	la sueur me volait
<i>per bifurcum</i>	par « l'entre-deux »
<i>oculi mortui [erant] ;</i>	j'avais les yeux morts ;
<i>vix unquam refectus sum.</i>	à peine me suis-je jamais rétabli.

La deuxième colonne est donnée ici à titre indicatif : tout dépendra de ce qui sera construit en classe. Pour aider les élèves, il est possible d'envisager la projection des entrées « *larva* », « *ebullio* » et « *volo* (1) » du dictionnaire *Gaffiot* en ligne.

Une fois ce travail préparatoire effectué, la classe est lancée dans la production proprement dite, avec cette consigne, qui est à présent davantage une consigne de réécriture que de traduction : « À partir de ce mot à mot, proposez une traduction personnelle de ce passage, qui vise à faire ressortir l'oralité et la familiarité des paroles de l'affranchi pour réjouir votre auditoire. »

⁷ Lire le latin et le grec aujourd'hui, fiche Éduscol, mars 2016.

⁸ <https://vimeo.com/242549324>

⁹ Clara Daniel a soutenu en juillet 2021 une thèse en littérature générale, intitulée « De la source antique à la réception contemporaine : le classique et la traduction : le cas de la comédie de Plaute », sous la direction de Francesca Manzari et de Sabine Luciani, à l'Université Aix-Marseille.

Afin d'apporter des outils aux élèves, il est utile d'explicitier avec eux les éléments dont ils vont avoir besoin pour procéder efficacement à cette réécriture. Autrement dit, on construit avec eux, explicitement, des stratégies d'écriture. L'attention se porte ainsi sur :

- le choix des marqueurs d'oralité : première personne, choix de la ponctuation, choix des temps français qui traduiront le parfait (en évitant finalement le passé simple),
- le vocabulaire familier : recherche de synonymes de « rendre l'âme », « se rétablir », façons de traduire *vix* et *bifurcum*, notamment, à l'aide, encore une fois, du *Gaffiot* en ligne :

bifurcum, ī, n., chose fourchue, qui fait la fourche ; bifurcation : *bifurcum pastini* COL. *Rust.* 4, 24, 10, le fer fourchu de la houe ; *venarum* VEG. *Mul.* 2, 40, 2, endroit où deux veines se réunissent.

- la manière de rendre vivant et plaisant le récit de Nicéros.

Le soin de constitution de groupes hétérogènes pour la suite du travail permettra de faire en sorte que certains puissent s'appuyer sur les élèves disposant de davantage de vocabulaire pour enrichir la base lexicale de la traduction qui sera élaborée. Chaque groupe procède à une proposition de traduction, les traductions sont comparées et discutées, la vigilance prenant appui à la fois sur la lettre du texte latin, étudiée en mot à mot, et sur les intentions coconstruites. Ces propositions sont ensuite confrontées avec la traduction que donne Olivier Sers lui-même du passage que nous avons sélectionné : « J'y suis entré comme un spectre, j'ai bien failli crever, la sueur me dégoulinant dans la raie des fesses, les yeux morts, c'est un miracle que je m'en sois remis. »

Les réactions des élèves sont recueillies en groupe classe. Un bilan est effectué sur les enjeux de l'exercice de traduction-adaptation. L'intention est que les élèves soient conscients du fait que plusieurs traductions sont possibles et recevables pour un même passage dans une langue autre, quelle qu'elle soit (il conviendra d'étendre la réflexion aux langues vivantes étrangères, par exemple en proposant des traductions du même passage dans l'une des langues que la classe étudie) : traduire suppose de répondre à des intentions stylistiques et esthétiques, traduire est une forme de trahison (on leur demande ce qu'ils pensent de cette paronomase riche de sens, *traduttore*, *traditore*, qui, pour attendue qu'elle puisse paraître, ouvre facilement aux élèves la voie vers une réflexion collective), ou bien toute autre chose qui ressortira des échanges.

En fin de séance, pour asseoir le processus de construction des apprentissages, et notamment l'appropriation des stratégies d'écriture, le professeur demande aux élèves ce qu'ils retiennent de la séance, ce qu'ils ont appris et appris à faire, puis comment ils pourront le

réinvestir dans leurs prochains écrits, quelle que soit la discipline dans laquelle il leur sera prescrit d'écrire. Il leur demande des exemples précis de situation d'écriture.

RETOUR D'EXPÉRIENCE

Conditions de l'expérimentation

Elle s'est tenue dans la classe de LCA de quatrième d'Emmanuelle de Marqueissac¹⁰, au collège Les Pins d'Alep, à Toulon. Le groupe compte 22 élèves, aux profils relativement hétérogènes. La séance s'est déroulée en trois heures.

Quels sont les résultats effectifs ?

Au moment de l'explicitation de l'intention posée pour cette séance, la classe s'est montrée enthousiaste, ou au moins dans l'attente, témoignant d'une forme de curiosité.

Lorsqu'il s'est agi de recontextualiser le passage, c'est le terme *cena* qui s'est trouvé au centre des remarques des élèves, terme à partir duquel l'enseignante a tiré les fils des *realia* pour restituer avec les élèves les éléments de la *cena*, et resituer ce repas dans le cadre social de l'époque, ce qui lui a permis d'arriver à la question des affranchis et du langage. La première rencontre avec les traductions a fait sourire les élèves, réaction qu'ils ont pu exprimer pour rendre compte de cette réception première. La question du genre est également revenue rapidement : celle de l'incursion du fantastique dans un roman antique, au cœur d'une scène théâtralisée. Le lien est ainsi fait rapidement avec une forme d'oralité.

Lorsque l'enseignante est entrée plus précisément dans le détail de la comparaison, les élèves ont dit rencontrer davantage de difficulté à s'emparer des traductions de Désiré Nisard et d'Alfred Ernout, car elles emploient un vocabulaire « inusité », le niveau est « plus soutenu ». Ils se sont dits « surpris » par des expressions comme « la mort au bout du nez » et « gênés » par un vocabulaire dont ils ignoraient parfois le sens (« intrépide », « converser », « détrousser »...). Les élèves ont trouvé la traduction d'Olivier Sers « plus actuelle », « plus moderne », bien qu'ils aient eu également besoin de clarification lexicale : « brader », « fripes » ou « bistrotier », ne font, disent les élèves, « pas partie de leur vocabulaire ».

À ce stade, il est déjà intéressant de noter que, dans tous les cas, le lexique peut poser problème, et qu'il n'empêche pas forcément pour autant que la réception se colore de telle ou

¹⁰ Emmanuelle de Marqueissac nous a donné son accord pour que son nom soit explicitement mentionné.

telle manière. Tout le vocabulaire employé dans la traduction la plus récente n'est pas connu des élèves, mais ils sourient en l'entendant et affirment s'en sentir « plus proches » et « mieux la comprendre ». Tout ne se joue donc pas, tant s'en faut, à la microlecture première et le constat exprimé par la classe invite aussi à reconsidérer la pratique qui consiste à faire identifier les mots dont le sens est inconnu avant d'entrer dans les textes.

La notion d'actualisation a pu faire débat en classe lorsqu'il s'est agi de réfléchir à partir de l'article de Géraldine Puccini-Delbey : pour la génération de nos élèves, des termes tels que *smart* ou *travelo* ne font déjà plus sens. Une élève a proposé de rendre *smart* par *classe* et certains ont proposé *trans* pour *travelo*, tout en saisissant que la connotation péjorative, fidèle à *cinaedus* dans ce passage, n'avait plus du tout la même réalité que celle du mot choisi par Olivier Sers. Emprunt au grec κίναϊδος, le terme *cinaedus* mérite une attention particulière dans la préparation de la séance. Le premier élément de ce composé est issu du verbe κινέω, ainsi présenté dans le *Dictionnaire étymologique de la langue grecque* de Pierre Chantraine¹¹ :

κινέω : f. -ήσω, aor. -ησα, etc., « mouvoir, mettre en mouvement, troubler, bouleverser », etc.

Son sens premier renvoie donc au mouvement, à la danse, dont la traduction d'Alfred Ernout par « danseur équivoque » semble se rapprocher. En tout état de cause, ce terme peut permettre de discuter précisément de sujets contemporains sensibles tels que la transidentité ou la non-binarité, et se doit de faire l'objet, en classe, d'une vigilance particulière, le professeur devant garantir que le caractère péjoratif du mot dans le texte n'autorise aucun propos homophobe ou transphobe dans la classe. Dans notre cas, les élèves en sont venus à la conclusion que ce vocabulaire ne faisait pas partie de leurs champs de références, mais de celui des adultes qui les entourent. Ils ne se sont pas sentis concernés par l'aspect péjoratif de ce terme qui leur est étranger, ainsi que le montre la proposition de le rendre par le terme *trans*, empreint de neutralité. L'ampleur de la réflexion qu'engendre l'attention à la lettre de la traduction se profile alors, les élèves comprenant progressivement que le choix des termes employés pour passer d'une langue à une autre est chargé de sens, de contexte sociohistorique et sociolinguistique.

Ainsi, la question de savoir si la trahison est nécessairement liée à l'activité de traduction a conduit à des échanges fructueux. Les élèves devaient d'abord y réfléchir individuellement à l'écrit, puis construire en petits groupes de trois ou quatre une réponse commune sur laquelle ils s'étaient accordés. Les avis exposés étaient, en effet, loin de faire d'abord consensus et un examen précis des réponses apportées permet d'identifier les domaines de réflexion

¹¹ P. Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Klincksieck, Paris, 1968, page 533.

investis par les élèves. L'enseignante a en effet obtenu de ses élèves des écrits que nous reproduisons partiellement en annexe. « Je pense que nous pouvons traduire un texte sans le trahir, car nous pouvons l'agrémenter de nouveaux mots pour faire ressentir l'idée et les expressions que l'auteur voulait qu'on ressente », « En plus de créer de nouvelles traductions, ces réécritures peuvent faire avancer une langue pour que le texte soit compris par les générations futures », écrit par exemple une élève, pointant du doigt à la fois la question de la forme en lien avec l'intention et celle de la ductilité de la langue, de son renouvellement permanent. Parmi les défenseurs du fait qu'on ne peut éviter la trahison lorsque l'on traduit, certains mettent en avant des éléments très concrets, issus de leurs propres pratiques culturelles, comme point de départ réflexif : « On ne peut pas traduire sans trahir, car, quand on regarde une série en anglais et que les sous-titres sont en français, certains mots changent », ce qui pose en creux et à la petite échelle de notre exercice la question des « intraduisibles », chère à Barbara Cassin¹², auxquels nous tentons de confronter la classe par la suite, par la circonscription du passage que nous choisissons de donner à traduire. De manière tout à fait juste, un autre élève estime que « nous ne pouvons pas traduire sans trahir, car nous n'avons pas la moindre idée de la signification émotionnelle des mots que l'on traduit ». Malgré la maladresse de l'expression « signification émotionnelle », celle-ci met en lien de manière assez claire la question de la traduction avec celle de l'interprétation, articulation explicite dans la page Éduscol consacrée à la traduction au cycle 4 : « La réflexion que l'exercice de traduction occasionne sur la langue française, langue cible, est la première des activités de commentaire et d'interprétation¹³ ». Un élève va encore plus loin, exprimant l'impossibilité de « bien traduire », à ses yeux : « on ne trouvera jamais la vraie signification, car à l'époque on ne s'exprimait pas de la même façon (dans l'Antiquité), mais on peut toujours adapter, traduire, moderniser, pour pouvoir plus intéresser le lecteur », ce qui fait écho à l'écueil aporétique de toute entreprise de traduction, selon Marie Fontana-Viala, dans les ressources mises en ligne par le ministère de l'Éducation nationale : « nous ne pouvons ni (bien) traduire ni ne pas traduire¹⁴ » .

¹² Barbara Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*, Seuil, 2004, « Présentation », pp. XVII-XVII : « Parler d'intraduisibles n'implique nullement que les termes en question, ou les expressions, les tours syntaxiques et grammaticaux, ne soient pas traduits et ne puissent pas l'être – l'intraduisible, c'est plutôt ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire. Mais cela signale que leur traduction, dans une langue ou dans une autre, fait problème, au point de susciter parfois un néologisme ou l'imposition d'un nouveau sens sur un vieux mot : c'est un indice de la manière dont, d'une langue à l'autre, tant les mots que les réseaux conceptuels ne sont pas superposables – avec *mind*, entend-on la même chose qu'avec *Geist* ou qu'avec *esprit* ; *pravda*, est-ce *justice* ou *vérité*, et que se passe-t-il quand on rend *mimêsis* par *représentation* au lieu d'*imitation* ? ».

¹³ *Langues et Cultures de l'Antiquité au cycle 4*, Eduscol, <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>

¹⁴ M. Fontana-Viala lors du PNF LCA en 2015, à l'occasion de l'atelier qu'elle y a assuré, dont on consultera avec intérêt la synthèse en ligne : « Pourquoi traduire ? », <https://eduscol.education.fr/document/17140/download>

Le visionnage de la vidéo dans laquelle Clara Daniel présente son activité de traduction a justement permis ensuite de rendre concrète et possible cette activité, et de la rendre actuelle. Les élèves ont tout de suite établi des passerelles entre les propos que tenait Clara Daniel sur le *Miles gloriosus* et leur passage du *Satiricon* : ils ont notamment identifié l'ampleur de l'oralité de la langue, son aspect « familier », « réaliste ». En revanche, une fois encore, ils se sont heurtés à quelques expressions qui ne relèvent pas de leur champ référentiel, comme « Roule patin », qui met en évidence un décalage de génération (ou de culture générationnelle, certains connaissant tout de même l'expression « rouler un patin », quoiqu'ils ne l'emploient pas).

La traduction juxtalinéaire s'est faite de manière fluide, par l'identification des mots transparents et l'évocation des réseaux lexicaux, des verbes, de leur temps et de leur mode... Plus l'exercice est ritualisé, même sur des phrases courtes, plus l'agilité des élèves s'aiguise. Très vite, ils ont compris ce qui allait poser problème : *animam ebullivi, sudor mihi volabat* et, surtout, *per bifurcum*. Les sourires des uns et des autres ont été évocateurs de l'intuition qu'ils avaient du champ des possibles. Allaient-ils ou non l'investir, puisqu'on les y invitait ?

Les outils identifiés par la classe dans une phase prérédactionnelle sont les suivants : les marques de l'oralité, y compris l'absence éventuelle de négation, le choix du passé composé plutôt que du passé simple pour rendre le parfait, l'intention de faire peur tout en faisant sourire, l'intention de donner la parole à un affranchi qui est présenté comme ayant pour habitude de réjouir son auditoire (langage familier, images fortes).

Voici quelques exemples de ce qui a été proposé en classe et qui témoigne d'une réelle attention à la lettre comme à l'intention :

« J'ai eu tarpin peur, je suis entré en état de choc, j'ai failli crever, je dégoulinais de sueur de la tête aux pieds, j'avais les yeux défoncés et je m'en suis jamais remis. »

« J'étais possédé, j'ai failli clamser, de la sueur coulait entre mes omoplates [...]. »

« Je me suis transformé en fantôme, j'ai failli mourir de peur, la sueur montait de plus en plus à travers moi intérieurement et corporellement, mes yeux morts de peur ne pourront jamais s'en remettre. »

« J'ai été entre la vie et la mort, j'ai cru caner, j'ai sué comme un porc, je me suis senti entre deux mondes. J'ai vu la mort de mes yeux, je n'ai jamais pu m'en remettre ! »

« J'étais possédé, j'étais à deux doigts de clamser. De la transpi coulait entre mes cuisses. Genre j'avais le regard vide [...]. »

Les discussions engagées sur les traductions au sein des groupes de travail ont permis une négociation fructueuse et l'élection de certaines propositions plutôt que d'autres, ainsi que l'insertion de certains outils qui n'avaient pas été pris en compte (la ponctuation de l'oral, notamment).

Lorsque l'enseignante a ensuite proposé de comparer la traduction d'Olivier Sers à celle de la classe (« J'y suis entré comme un spectre, j'ai bien failli crever, la sueur me dégoulinant dans la raie des fesses, les yeux morts, c'est un miracle que je m'en sois remis »), les premières réactions se sont concentrées essentiellement sur le domaine de la compréhensibilité et l'usage d'un vocabulaire oral propre à la génération de nos élèves : « Nos phrases sont parfois meilleures, le mot à mot c'est moins compréhensible et on a pu utiliser notre vocabulaire », « on a réussi à écrire un texte de notre époque, mais en respectant le texte latin, mais c'était assez compliqué », « pour traduire, on changera forcément des mots pour que ce soit lisible à une certaine époque », « nos traductions, on les comprend mieux et elles sont toutes valables si on les explique par rapport au latin ».

Pour finir, quand l'enseignante a demandé à sa classe d'explicitier les compétences acquises lors de cette séance, que les élèves pourraient transposer dans de prochaines activités d'écriture et de traduction dans quelque matière qu'elles soient prescrites, les réponses se sont situées à plusieurs niveaux et ont permis de se mettre d'accord sur une démarche progressive : d'abord se demander quel est le contexte, quelles sont les intentions du discours à traduire, quels personnages doivent prendre la parole pour essayer d'adapter le niveau de langue ; une fois que cela a été identifié, se demander quels outils vont permettre de rendre linguistiquement tel ou tel niveau de langue, comment telle ou telle expression imagée va pouvoir être rendue de manière actualisée pour continuer à faire sens pour des lecteurs-traducteurs contemporains : « il faut rendre le texte accessible aujourd'hui ».

Les réussites de l'expérimentation

En somme, c'est à une réflexion pointue sur les nuances de leur propre langue française, dans les champs de la linguistique, de la sémantique et de l'esthétique que les élèves ont été invités. En traduisant ces quelques mots latins, ils ont dû mettre en œuvre à la fois des compétences de lecture (réception, compréhension, interprétation, appréciation), des compétences d'écriture (stratégies explicites liées à la langue comme à l'intention du langage), des compétences linguistiques, ainsi que des compétences transversales en étant amenés à penser l'altérité et à se projeter dans de prochaines activités similaires. Ils se sont dits « amusés » et « intéressés » par cette séance de traduction, réécriture et adaptation.

L'expérimentation menée a dépassé les attentes de l'enseignante, la classe dans son ensemble se montrant enthousiaste, notamment devant la manipulation du langage familier qui actualise à leurs yeux la séance de LCA, génère une familiarité accrue avec la langue latine et en facilite l'appropriation. La finesse des productions témoigne de la précision de la réflexion engagée par la grande majorité des élèves.

Les élèves les plus en difficulté ont non seulement tiré profit des compétences (essentiellement lexicales) mieux maîtrisées par certains de leurs camarades, mais la complexité des tâches proposées a également permis que chacun trouve et occupe sa place au sein du groupe, dans une synergie propice aux apprentissages.

Enfin, le plaisir lié à l'étude de la langue en contexte s'est manifesté par les sourires des élèves, qui ont apprécié d'être ainsi invités à la fois au cœur de la fiction, au cœur de la langue latine et au cœur de leur propre langue française.

Les limites de l'expérimentation

Cette séance s'est tout d'abord avérée chronophage, l'exercice a nécessité un étayage de la part de l'enseignante qui a choisi de laisser aux élèves le temps de reprendre, grâce à son accompagnement, leurs propositions de traduction, jusqu'à aboutir progressivement à une proposition satisfaisante. Cet aspect peut constituer un frein à la réalisation de cette activité, notamment dans le cas où les horaires de LCA sont restreints.

Bien que circonscrit à un passage très bref, l'exercice n'a pas toujours permis que tous les élèves pressentent, par exemple, le sens d'un terme tel que *bifurcum* : un groupe seulement en a proposé une traduction proche de celle qui était attendue, soit que les autres n'aient pas porté suffisamment d'attention à la construction de ce mot, soit qu'ils ne l'aient pas relié à un référent précis, soient qu'ils ne se soient pas aventurés, tout simplement, dans le cadre scolaire, dans une traduction audacieuse, ce que l'on peut imputer à la gêne qu'aurait occasionnée sans doute le fait de se départir, même si l'on y est invité, de sa posture d'élève et de la correction qui lui est attachée. Une autre difficulté a été de traduire *in larvam*, pour en rendre le mouvement.

Prolongements possibles

Il pourrait sembler intéressant de poursuivre l'exploration, modestement ébauchée ici, du lien entre immersion fictionnelle et traduction dans les cours de LCA.

Albane KARADY,
(Albane.Karady@ac-nice.fr)

BIBLIOGRAPHIE

- CASSIN B. (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*, Seuil, 2004.
- CASSIN B., *Éloge de la traduction*, Pluriel, 2022.
- ECO U., *Dire presque la même chose : Expériences de traduction*, Paris, Grasset, 2007 (éd. originale 2003).
- FONTANA-VIALA M., « Pourquoi traduire ? », PNF LCA, 2015, <https://eduscol.education.fr/document/17140/download>
- HERMANS T., *Translation in Systems: Descriptive and System-oriented Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome, 1999.
- JOUVE V., *Pouvoirs de la fiction : Pourquoi aime-t-on les histoires ?*, Armand Colin, coll. « La lettre et l'idée », 2019.
- JENNY L., *La fiction, Méthodes et problèmes*, Genève, 2003, Dpt de français moderne <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/fiction/>
- RYAN M.-L., *Possible Worlds: Artificial Intelligence, and Narrative Theory*, Bloomington, Indiana University Press, 1991.
- SCHAEFFER J.-M., *Pourquoi la fiction*, Paris, 1999.
- Langues et Cultures de l'Antiquité au cycle 4*, Éduscol, <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>

ANNEXES : EXTRAITS DE CAHIERS D'ÉLÈVES

Je pense que nous pouvons traduire un texte sans le trahir, car nous pouvons rajouter de nouveaux mots pour faire ressortir l'idée et les expressions que l'auteur voulait qu'on ressentie. En plus de créer de nouvelles traductions, ces réécritures peuvent faire avancer une langue pour que le texte soit compris dans les générations futures.

J'étais possédé /

In lacrum intravi, ^{entrer} paene ^{presque} animam ^{rendre l'âme} ebullivi,
^{SUEUR} → sudor mihi ^{à moi} volabat * per bifurcum; * voler
 oculi meum exant, ^{INPARFAIT} ↳ à travers l'entre deux
 Viso unquam ^{à peine} reflectus ^{jamais} sum. ^{remis}

J'étais possédé, j'étais "à deux doigts".
 De la transpiration coulait entre mes cuisses.
 Genre, j'avais le regard vide
 car je n'ai jamais pu m'en remettre.

Traduire sans trahir on pourra bien traduire on ne trouvera jamais la vraie signification car à l'époque on ne s'exprimait pas de la même façon (dans l'antiquité) mais on peut toujours adapter, traduire, moderniser pour pouvoir plus intéresser le lecteur.

POUR CITER CET ARTICLE

Albane KARADY, « Pétrone, *Satiricon*, LXI-LXIII : parcours d'écritures en 5^e-4^e (partie 2) », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 02, 2023-2024, p. 171-185, mis en ligne le 15 février 2024, consulté le [...]. URL : https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2024/04/RPLA2_KARADY_petrone-satiricon.pdf.

