

PUREN 1995c. « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues ». *Les Langues Modernes* n° 1, 1995, pp. 7-22. Paris : APLV.

POUR UN NOUVEAU STATUT DE LA TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Introduction

Actuellement, aucun argument didactique ne peut plus être opposé à un professeur qui aurait construit par exemple, en premier ou en second cycle, les séquences didactiques suivantes intégrant des exercices de traduction:

- Traduire d'emblée lui-même en français un texte informatif proposé à la fin d'un dossier sur un thème qui aurait intéressé les élèves - ceux-ci suivant des yeux la traduction sur le texte en langue étrangère -, à la seule fin de leur fournir rapidement de nouvelles idées pour le débat final.
- Demander aux élèves, sur un texte linguistiquement dense et culturellement riche, d'abord une traduction littérale après une phase d'explication sémantique (à titre de contrôle de cette explication), puis, après la phase de commentaire détaillé, une traduction "en bon français" où il s'agira cette fois pour les élèves de s'efforcer de rendre les effets stylistiques, les registres de langue, les connotations.
- Demander aux élèves, à titre de contrôle de compréhension globale, le résumé en français d'un texte présentant de nombreuses formes que l'on considère inutiles de leur faire réemployer (vocabulaire spécialisé, régionalismes, structures se situant au-delà de la progression grammaticale prévue, etc.).
- Mettre les élèves dans des situations simulées de traduction: servir d'interprète entre un ami français et un ami étranger), résumer pour un ami étranger un article en français au cours même de la lecture, etc.¹

Je me propose, dans cet article, de présenter les raisons d'une telle réhabilitation de la traduction en didactique des langues. Les propositions de "retour à la traduction" y sont récurrentes depuis maintenant près d'une décennie², mais il semble que le mouvement s'amorce actuellement dans l'enseignement scolaire, si l'on considère les toutes nouvelles épreuves du baccalauréat (avec la réintroduction de la version), examen dont on sait par ailleurs le rôle modalisateur qu'il joue sur les pratiques d'enseignement, non seulement en classe terminale mais dans tout le second cycle. Par ailleurs, la plus grande importance que l'on souhaite accorder dans l'enseignement scolaire (depuis l'enseignement d'initiation jusqu'à la fin du cursus secondaire) au développement des

¹. Voir dans ce même numéro d'autres exemples proposés par Michel BALLARD (p. 00).

². Voir par exemple E. LAVALT 1985, le n° 1/1987 des *Langues Modernes* ("Traduire. Langue maternelle/langue étrangère"), M.J. CAPELLE *et al.* 1987. J'emprunte l'expression de "retour à la traduction" au titre de cette dernière publication.

compétences de compréhension amène fatalement à reconsidérer le statut de la langue française à l'examen et donc en classe, comme on a pu le voir tout récemment dans les sujets d'allemand LV1 et LV2 proposés dans les "Annales zéro"³, qui font appel pour le contrôle de la compréhension du texte à des questions en français auxquelles les candidats sont invités à répondre en français.

L'affaire est d'importance, puisque le statut de la traduction et plus généralement de langue "source" (L1, pour nous le français) en classe de langue étrangère (langue "cible", L2) est toujours directement lié au paradigme⁴ qui commande l'ensemble de la cohérence méthodologique. J'essaierai de montrer dans cet article comment la réhabilitation de la traduction est précisément lié à ce que l'on peut appeler la "crise paradigmatique" actuelle, et comment la définition d'un nouveau statut de la traduction exigera la référence à un nouveau paradigme.

Le paradigme indirect

1. Définition

Le premier paradigme historique de l'enseignement des langues est clairement explicité dans les lignes suivantes, où G. HALBWACHS développe en 1887, à l'intention des professeurs d'allemand, les idées qui avaient guidé le rédacteur de l'instruction de 1886:

A côté du thème et de la version, qui sont le fond des études du 2^e cycle, la conversation, renfermée dans les limites du vocabulaire⁵, doit occuper une place presque égale. Aussi bien, qu'est-elle autre chose qu'une traduction de plus en plus rapide d'une idée pensée en français. Et le jour où cette traduction sera assez rapide pour qu'elle se confonde avec l'émission de cette idée, ne pourra-t-on dire que l'élève pense en langue étrangère? Pour se rapprocher de cet idéal, il faut qu'il s'exerce sans interruption, et qu'aucune classe ne se passe où il ne parle la langue étrangère qu'il étudie. Par intervalles, il sera même bon que la classe se fasse en allemand⁶. Dans quelle mesure? Le professeur seul peut en être juge (p. 241).

Ce paradigme indirect donne - c'est la fonction même de tout paradigme - la cohérence parfaite de la méthodologie traditionnelle correspondante: si penser et parler en langue étrangère c'est traduire mentalement de manière instantanée et inconsciente de sa langue maternelle (L1) à la langue étrangère (L2), la méthode pour y parvenir doit être un entraînement intensif à la traduction.

2. La méthodologie traditionnelle pour adultes

Et c'est effectivement de manière intensive que la "méthode de la traduction" va être mise en oeuvre dans les meilleurs cours pour adultes du XIX^e siècle. Dans l'un des plus diffusés, par exemple, la "Méthode Robertson", le professeur commence par présenter par oral la traduction mot-à-mot puis la traduction "en bon français"⁷ du texte de la leçon mis au tableau, et "donne quelques explications relatives à la prononciation et

³. *Le Bac 1995. Les nouvelles épreuves*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, s.d. [1994], 64 p.

⁴. Sur la notion de "paradigme", on pourra se reporter au besoin à mon dernier article dans *Les Langues Modernes* (PUREN C. 1994c), note 15 p. 59.

⁵. Cette remarque suggère sans doute d'éviter la conversation sur des sujets pour lesquels les élèves n'auraient pas reçu par ailleurs (à travers les textes étudiés, par exemple), le vocabulaire nécessaire.

⁶. On aura noté, entre cette dernière phrase et la phrase précédente, ce qui nous apparaît aujourd'hui comme une rupture de cohérence: pour nous en effet, faire parler les élèves en langue étrangère, c'est faire la classe en langue étrangère. Mais à l'intérieur du paradigme indirect où se situe Halbwachs, on considérerait très logiquement que l'élève "parlait" la langue étrangère lorsqu'il traduisait oralement de L1 à L2.

⁷. Ou dans une autre L1.

à la syntaxe"⁸. Puis il reprend ses deux traductions initiales, à la suite de quoi les élèves effectuent successivement les tâches suivantes à l'oral:

- reprise immédiate de ces deux traductions de mémoire, avec le texte de la leçon sous les yeux, écrit au tableau;

- traduction alternative: traduction en L1, sans le tableau, des phrases du texte en L2 lues par le professeur, l'exercice étant repris aussitôt en sens inverse (lecture du professeur en L1 -> traduction de l'élève en L2)⁹;

- réponse en L2 à des questions orales sur le texte (celui-ci étant à nouveau sous les yeux), ces questions étant posées par le professeur tantôt en L1, tantôt en L2;

- exercice de "phraséologie": traduction immédiate dans l'autre langue de phrases en L1 ou L2 qui reprennent en les combinant différemment le vocabulaire et les structures du texte de la leçon et des leçons antérieures.

Chaque début de classe commence en outre par la reprise en traduction alternative de l'ensemble des textes des leçons antérieures, textes qui constituent une histoire suivie. Il est conseillé au professeur d'attribuer à chaque élève un numéro qu'il garde pendant toute la durée du cours. Ces numéros, reportés sur autant de cartes que le professeur prend soin de battre avant chaque exercice, lui permettent de désigner rapidement et au hasard les apprenants successivement appelés à traduire.

On voit que ce que visent cette série d'exercices et leurs modes de mise en oeuvre, c'est le montage chez les apprenants des automatismes de traduction orale qui étaient censés, dans le paradigme de référence, constituer la maîtrise de la langue étrangère. Cette "méthode de la traduction" était donc parfaitement cohérente avec ses objectifs, tout autant que les entraînements intensifs à la traduction simultanée que suivent aujourd'hui en laboratoire de langues les élèves des écoles d'interpréariat.

3. La méthodologie traditionnelle scolaire

La méthodologie traditionnelle scolaire d'enseignement des langues vivantes, qui apparaît au début du XIX^e siècle¹⁰, est dite très justement "de grammaire-traduction" parce qu'à la "méthode de la traduction" venait s'articuler une autre, la "méthode de la grammaire". L'instruction de 1840 présente ainsi la démarche d'ensemble:

La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par coeur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément.

J'ai étudié ailleurs (PUREN C. 1988, pp. 52-59) les différents facteurs qui ont fait que la méthodologie d'enseignement scolaire des langues vivantes se soit ainsi été calquée sur la méthodologie d'enseignement scolaire des langues mortes. Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir que les deux grandes spécificités de la méthodologie traditionnelle utilisée pour les élèves par rapport à celle utilisée pour les adultes - à savoir le poids de la traduction écrite et celui de l'enseignement grammatical -

⁸. *Cours de langue italienne d'après la méthode-Robertson, Première partie*, par Vittorio Vimercati, Paris, E. Derache, éd. 1860, "Conseils pour l'emploi de la méthode", p. 1.

⁹. Cet exercice est, selon Vittorio Vimercati, "de la plus haute importance. [...] Il faut le répéter jusqu'à ce que tous les élèves répondent sans hésiter.

¹⁰. L'enseignement de langues étrangères est officiellement introduit dans l'enseignement secondaire français par une ordonnance de Charles X en date du 26 mars 1822.

s'expliquent par les deux objectifs autres que l'objectif pratique¹¹ que l'enseignement des langues vivantes devait et doit encore poursuivre du fait de son intégration au système éducatif. Ce sont:

- **l'objectif culturel**: étant donné la conception de la culture à l'époque comme ensemble des oeuvres d'art, le texte littéraire ne pouvait qu'être le support privilégié d'un enseignement de langue/culture, ce qui y donnait *ipso facto* à la traduction écrite un rôle dominant;

- **l'objectif formatif** (plus précisément, parmi les différents objectifs formatifs, celui dit "de formation intellectuelle"): étant donné la conception de la grammaire à l'époque comme description rationnelle de la langue au moyen de catégories universelles, l'apprentissage des règles et leur application étaient considérés comme la condition d'un apprentissage sérieux et durable de la L2, en même temps qu'une efficace gymnastique intellectuelle.

La méthodologie scolaire traditionnelle est donc elle aussi parfaitement cohérente avec son paradigme de référence et ses objectifs. Et - sauf à donner dans une critique anachronique aussi facile que fréquente - l'insuffisance de ses résultats, évidente si l'on se situe dans la seule perspective de l'objectif pratique, est à mettre principalement au compte d'**une pluralité d'objectifs hétérogènes poursuivis dans des situations d'enseignement/apprentissage défavorables**. Mais il s'agit là de la donnée essentielle et constante de l'enseignement scolaire des langues: toutes les méthodologies suivantes (directe, active, audio-visuelle et communicative) s'y sont brisées comme la méthodologie traditionnelle, et point n'est besoin d'être prophète pour annoncer que toute nouvelle méthodologie constituée ne pourrait que s'y briser comme les précédentes; tout simplement parce qu'en tant que **systèmes**, les méthodologies constituées - et *a fortiori* les schémas de classe modèles, qui en sont les versions simplifiées et dogmatiques!... - sont fondamentalement inadaptées à un tel enseignement du fait qu'elles cherchent à gérer par un ensemble cohérent et limité de moyens et de manières un problème par essence complexe¹².

Le paradigme direct

Le second paradigme historique de l'enseignement des langues est ainsi défini par Delobel dans un mémoire de 1898:

Ce qui caractérise la méthode directe, c'est qu'elle part de ce principe: "Que les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue" (cité par A. WOLFROMM 1902, p. 58).

Ce paradigme a été fourni par le modèle de l'acquisition de la langue maternelle (la "méthode naturelle", conseillée par une instruction de 1863 et dont se réclament les méthodologues directs), acquisition au cours de laquelle, effectivement, l'enfant apprend simultanément à penser et à parler. Ce paradigme a traversé sans encombre toutes les méthodologies successives jusqu'à nos jours, et on voit qu'il invalide tout recours à la L1 et donc à la traduction, que ce soit comme mode d'accès au sens des formes (lexique et

¹¹. L'expression d'"objectif pratique" désigne à l'époque l'objectif d'apprentissage de la langue comme instrument de communication.

¹². D'où l'enjeu d'une "didactique complexe" qui puisse prendre en charge la gestion d'un éclectisme raisonné. J'y reviendrai dans la suite de cet article, et je renvoie pour plus de détails les lecteurs intéressés au compte-rendu par M. Sachot, dans ce même numéro des *Langues Modernes* (pp. 00-00), de mon *Essai sur l'éclectisme* (1994a).

structures grammaticales), comme mode d'entraînement ou de réemploi de ces formes, ou encore comme mode de contrôle des différents niveaux de maîtrise de ces formes (mémorisation, compréhension, application, assimilation).

D'où le recours, depuis la méthodologie directe, aux procédés dits "intuitifs"¹³ pour l'explication de ces formes, aux exercices dits "intra-langue"¹⁴ pour l'entraînement et le contrôle, et, pour le réemploi, à la conversation en classe sur les documents et à la composition en langue étrangère.

Depuis le début du siècle jusqu'à nos jours, cependant, les évidentes et fortes différences entre la situation d'acquisition d'une L1 et la situation d'apprentissage scolaire d'une L2 ont amené les méthodologues scolaires¹⁵, tout en maintenant le principe direct - ou, plus exactement, pour pouvoir continuer à maintenir malgré tout ce principe -, à définir des cas et objectifs très limités de recours à la traduction. Au delà de plus d'un demi-siècle de fluctuations historiques d'une instruction à l'autre, d'une langue à l'autre et d'une méthodologie de référence à l'autre - fluctuations qui restent en définitive mineures - la logique interne des positions prises sur ce sujet me semble pouvoir être décrite à partir des trois facteurs suivants (et on aura compris qu'ils continuent à jouer actuellement):

1. Les limites de l'explication directe

Les procédés intuitifs d'explication sémantique sont d'une part longs à mettre en oeuvre, s'avèrent trop flous voire inefficaces pour les notions abstraites ou les constructions complexes, et enfin, comme ils utilisent la L2, ils posent le plus de difficultés de compréhension précisément aux élèves les plus faibles qui ont le plus besoin des explications du professeur. Aussi, même dans la grande instruction directe de 1902 et dans les articles des méthodologues directs de l'époque, le professeur est-il malgré tout autorisé à traduire "dans les cas très rares où les explications ne pourront pas se donner en langue étrangère" (SIMONNOT E. 1901, p. 27), et dans les autres cas où, "sur les blocs compacts que sont certaines périodes¹⁶, la lecture directe n'a guère de prise" (GODART A. 1903, p. 479).

2. L'absence de procédé spécifique de contrôle de compréhension

Dans la méthodologie directe, ce sont les mêmes procédés qui servent et pour l'explication et pour le contrôle de la compréhension sémantiques. Après avoir expliqué un mot à partir de plusieurs situations, par exemple, le professeur en présente une nouvelle à partir de laquelle les élèves devront composer eux-mêmes une nouvelle phrase; après avoir fait expliquer un paragraphe en guidant les élèves par ses questions, c'est encore par des questions sur ce paragraphe que le professeur s'assurera qu'il est compris. On retrouve la même homologie en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire: les exercices de contrôle ne sont pas de nature différente de ceux d'application et de ceux d'entraînement, et, mis à part la plus ou moins grande quantité d'items¹⁷, c'est leur seule position dans l'unité didactique qui permet de les différencier à coup sûr.

¹³. Images, schémas, symboles, gestes, mimiques, actes, définitions, synonymes, antonymes, exemples, situations...

¹⁴. Exercices en langue étrangère, qui sont comme on le sait de deux sortes selon l'axe du langage intéressé: de transformation (sur l'axe syntagmatique: remplacer les substantifs par des pronoms, passer de la forme positive à la forme négative ou interrogative, etc.); et de substitution (sur l'axe paradigmatique: exercices à trous, verbes entre parenthèses à conjuguer, etc.)

¹⁵. J'inclue sous cette appellation les inspecteurs, puisqu'ils sont toujours intervenus - et en général fort normativement - sur les problèmes méthodologiques.

¹⁶. L'auteur est germaniste et désigne par ce mot, emprunté à la stylistique du latin, les phrases allemandes complexes.

¹⁷. Les exercices d'entraînement se doivent en effet d'être intensifs.

La conjonction des deux facteurs 1 et 2 ci-dessus explique la fonction principale qui va être assignée à la traduction en régime de paradigme direct: celui de **procédé de contrôle**, que ce soit pour le lexique (demande de traduction en L1 à la fin d'une explication en L2), pour les textes (version d'une partie ou de l'ensemble du texte à la fin du commentaire oral en L2) ou encore pour la grammaire (thème grammatical).

3. La prégnance des objectifs formatif et culturel

On retrouve à ce niveau l'incontournable pluralité des objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire des langues, et les redoutables problèmes de gestion commune qu'elle génère. Dès l'instruction de 1908 en effet, la version finale systématique de l'ensemble des textes étudiés en classe est réintroduite, malgré la grave rupture de cohérence d'avec le principe direct qu'elle implique¹⁸. Comme pour le poids de la traduction écrite et celui de l'enseignement grammatical dans la méthodologie traditionnelle (cf. plus haut), cette réintégration de la version est à la fois la conséquence et le moyen d'une revalorisation des objectifs formatif et culturel:

- objectif formatif: la version est explicitement présentée comme un exercice de rigueur intellectuelle qui ne souffre pas "l'à-peu-près"¹⁹.

- objectif culturel: la version permet l'introduction plus précoce des textes littéraires dans le cursus de langue, en même temps qu'elle autorise un travail de stylistique comparée.

C'est l'action conjointe de ces trois facteurs (1, 2 et 3 ci-dessus) qui font que la version, dans l'enseignement scolaire, est un exercice fondamentalement ambigu, puisqu'elle se rattache simultanément aux deux types opposés de traduction tels que les définissent les spécialistes²⁰:

- la traduction dite "pédagogique", qui vise le transcodage et fonctionne par établissement de correspondances étroites en langue; la version scolaire se rattache à ce type de par ses fonctions de contrôle de compréhension linguistique et d'exercice formatif;

- la traduction dite "interprétative" ou "professionnelle", qui vise au contraire la reformulation spontanée et fonctionne par création d'équivalences en contexte; la version scolaire se rattache aussi à ce type de par ses fonctions de contrôle de compréhension culturelle et d'exercice de français.

Cette ambiguïté se retrouve de nos jours dans les différentes pratiques des professeurs, si l'on en croit E. LAVAUULT, qui présente ainsi, dans son ouvrage de 1985²¹, les résultats d'une enquête auprès de professeurs français de différentes langues étrangères:

Pour conclure, nous remarquons que la traduction des textes étudiés n'est pas ressentie de la même façon par les professeurs. Ce désaccord sur les modalités de cet exercice et sur son existence même est la preuve de son ambiguïté. En effet, puisque sa finalité première est de vérifier la compréhension

¹⁸. Ce en quoi cette instruction de 1908, par ailleurs plus rigoureuse que celle de 1902 sur l'interdiction du recours à la traduction comme procédé d'explication sémantique, annonce l'entrée dans une période éclectique officielle qui ne prendra fin que soixante ans plus tard, avec l'instruction du 28 août 1969.

¹⁹. Pour des versions récentes de l'argument, voir dans toutes les langues les comptes rendus des jurys du CAPES.

²⁰. Voir par exemple DÉJEAN LE FÉAL K. 1987 ou encore LEDERER M. 1994 (partie II, chap. 2, "Traduction et enseignement des langues", pp. 129-145)

²¹. Ce livre, qui reprend une thèse présentée en 1982, est malheureusement épuisé, et aucune réédition n'est actuellement prévue chez l'éditeur. A consulter par conséquent en bibliothèque.

du texte, et surtout d'en corriger la mauvaise compréhension après que ce texte a été longuement expliqué et commenté, on peut se demander quelle compréhension on veut contrôler, celle des mots ou celle du texte. En d'autres termes, exige-t-on une traduction littérale (ainsi que nous l'avons définie au paragraphe précédent, c'est-à-dire la plus proche possible de l'énoncé étranger sans nuire à la correction du français) qui montrera que l'élève a bien compris le sens de tous les mots du texte, ou une traduction plus libre et plus fidèle au sens global du texte, au contexte, au registre, etc.? (p. 36).

Concrètement, pour reprendre l'exemple que donne E. LAVAUT à la suite (pp. 37-38), à partir du texte *Where the devil do you think you're going? Look what you've done to my wing! Can't you use your eyes? The lights must have been red for you!*, laquelle des deux traductions, a) et b), attendra-t-on des élèves?:

a) "Où diable pensez-vous que vous allez? Regardez ce que vous avez fait à mon aile! Ne pouvez-vous pas vous servir de vos yeux? Les feux devaient être au rouge pour vous!"

b) "Mais vous vous croyez où? Vous avez vu mon aile? Vous êtes aveugle ou quoi? Je suis sûr que vous êtes passé au rouge!"

Comme une telle ambiguïté est inévitable dans l'enseignement scolaire puisqu'elle renvoie à ses différents objectifs fondamentaux, il est impossible de définir une position moyenne stable sous forme d'un équilibre entre deux positions extrêmes: l'une et l'autre sont à la fois parfaitement légitimes en théorie et incompatibles en pratique. Le seul mode de gestion possible de ce problème est dans le choix clair et explicite, en classe, entre l'un ou l'autre type de traduction, effectué au coup par coup en fonction de l'objectif prioritaire que le professeur, en toute responsabilité professionnelle, décide d'assigner à l'exercice de traduction à l'intérieur de tel ou tel dispositif didactique qu'il a construit²².

Le paradigme constructiviste

1. L'affaiblissement du paradigme direct et la réactivation du paradigme traditionnel

L'une des particularités de la situation actuelle en didactique des langues est que nous sommes entrés dans une zone de fortes turbulences paradigmatiques.

Le mouvement général des idées amène aujourd'hui à mettre l'accent moins sur l'objet d'analyse que sur les relations entre lui et son milieu²³, et il se trouve que ce mouvement coïncide avec une modification significative du milieu scolaire, provoquée par le phénomène dit de "massification" qui a amené depuis une trentaine d'années devant les professeurs de langue de premier puis de second cycle secondaire (et maintenant d'université) des populations très différentes et très hétérogènes. Les spécificités des situations scolaires d'enseignement/apprentissage tendent par conséquent à être de plus en plus privilégiées dans l'analyse et la conception didactiques, ce qui ne peut qu'affaiblir le paradigme direct qui s'appuie, comme nous l'avons vu plus haut, sur le modèle de l'acquisition naturelle.

Je ne prendrai ici que deux exemples, mais qui me paraissent très significatifs. Une série récente de manuels d'espagnol signée d'un inspecteur général propose, en marge des documents iconographiques à commenter en classe, des listes de mots et expressions utiles traduites et **classées par ordre alphabétique du français**. Ce dispositif ne peut s'expliquer que parce que l'on a pris acte du fait que l'élève penserait en L1, puis chercherait à traduire mentalement ses phrases en L2: sans qu'on le dise,

²². Nous reviendrons plus avant sur cette idée de "construction de dispositifs didactiques".

²³. L'écologie est l'une des manifestations les plus médiatiques de ce mouvement.

c'est donc le paradigme direct - sur lequel reposent toujours par ailleurs les instructions officielles espagnoles comme celles des autres langues... - qui est par là implicitement mais clairement remis en cause.

Le second exemple est un retour explicite au paradigme traditionnel. Rendant compte d'un atelier consacré à l'exercice de thème lors des Journées d'Études de l'APLV à Tours en novembre 1986, atelier auquel avaient participé une cinquantaine de professeurs, G. HARDIN relève qu'un point de vue unanime, non contesté même "par ceux d'entre nous qui ont manifesté le plus de réticence vis-à-vis du thème", a été que:

*faire du thème pouvait constituer une démarche très utile pour **automatiser progressivement la traduction mentale qui s'opère nécessairement chez tout locuteur s'exprimant en langue étrangère*** (G. HARDIN 1987, p. 65, souligné dans le texte).

2. L'émergence du paradigme constructiviste

A l'affaiblissement du paradigme direct et à la résurgence du paradigme traditionnel vient s'ajouter l'émergence d'un nouveau paradigme, le paradigme constructiviste, dans lequel on considère, selon l'un de ses principaux représentants, le psychologue suisse Jean Piaget, que "la connaissance est un processus avant d'être résultat, et [qu']elle ne s'entend que par les interactions du sujet et de l'objet" (selon J.-L. LEMOIGNE 1994, p. 83).

a. Les recherches sur l'interlangue

Dans les deux objets en jeu dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 (la L1 et la L2), on avait cherché jusqu'à présent soit à prendre systématiquement appui sur l'objet L1 pour enseigner l'objet L2 (paradigme traditionnel), soit à isoler totalement l'objet L2 de l'objet L1 en organisant un enseignement autonome de la L2 (paradigme direct). Dans le paradigme constructiviste, on va considérer qu'il est possible de dépasser une telle alternative en partant du sujet (l'apprenant) construisant progressivement sa compétence aussi bien à partir de la L1 que de la L2 et du contact qui s'établit ainsi chez lui entre les deux langues²⁴.

Pendant quelques années, la linguistique appliquée a dominé ce nouveau terrain avec des recherches descriptives sur l'"interlangue" de l'apprenant et l'analyse des erreurs²⁵, dont on pensait qu'elles pourraient mettre à jour les "stratégies individuelles d'apprentissage", c'est-à-dire les modes de construction, par l'apprenant, de sa compétence linguistique, dite "intermédiaire" (construite avec des données de L1 et de L2), ou encore "provisoire" (en constant procès de reconstruction). Ces recherches ont débouché sur une impasse, sans doute parce que la perspective constructiviste y a été abordée à partir d'une épistémologie positiviste (qui postule la possibilité de connaître parfaitement la vérité en soi d'un objet), alors que l'interlangue n'est pas un **objet** connaissable en soi, mais un **processus complexe** que l'on ne peut que s'épuiser à décrire sans jamais pouvoir en épuiser la complexité.

b. Les recherches sur l'interculturel

Lorsque, il y a une quinzaine d'années, l'intérêt des didacticiens s'est porté non plus seulement sur l'enseignement/apprentissage de la langue, mais sur celui de la

²⁴. Tous les collègues enseignant une LV3 auront remarqué que ces élèves utilisent aussi leur LV2 dans cette construction.

²⁵. Sur ces recherches, voir par ex. le n° 57, mars 1980, de la revue *Langues*, et le n° 5/1987 des *Langues Modernes* ("Les erreurs des élèves: qu'en faire?"). Pour un point très récent de la question, voir par ex. l'article et la bibliographie de Daniel VERONIQUE, "Interlangue", *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, n° 25/26, 1994, pp. 111-130.

culture, l'application du même paradigme constructiviste a dégagé le même type de problématique que pour la langue, à savoir la construction par l'apprenant d'une compétence intermédiaire à partir des éléments de la culture 1, de la culture 2, et du contact entre les deux cultures. C'est ce que l'on a appelé la problématique de "l'interculturel", où l'on porte par conséquent un intérêt particulier aux phénomènes nés du contact de cultures, tels que les stéréotypes et plus généralement les représentations de l'Autre.

On constate jusqu'à présent, dans ces recherches sur l'interculturel, une nette tendance à privilégier, comme l'avaient fait les recherches linguistiques sur l'interlangue, la description d'objets, comme les stéréotypes sociaux, dont l'apprenant hérite avant même de commencer l'étude de la langue/culture étrangère et qui sont les produits en quelque sorte fossilisés d'un long processus historique de contacts collectifs, ou encore les stéréotypes repérables chez les élèves à un moment donné ou à différents moments donnés de leur apprentissage²⁶. Ces recherches sont bien sûr d'un grand intérêt, mais, comme pour l'interlangue, c'est surtout la description des processus eux-mêmes concernant les phénomènes de contact - en l'occurrence les modes et moyens de **construction** de leur "compétence interculturelle" par des élèves - qui permettrait aux concepteurs de matériels et aux enseignants d'élaborer des outils concrets de construction d'approches culturelles en classe. Comme celle de l'interlangue, malheureusement, l'analyse de l'interculturel en termes de processus se heurte à une complexité d'autant plus redoutable que les deux objets en contact (la culture 1 et la culture 2) sont eux-mêmes si complexes qu'aucune description exhaustive et unitaire n'en est possible.

c. Pour des recherches sur l'"inter-projet"

Le paradigme constructiviste - dans lequel on considère les objets L1 et culture 1 comme parties prenantes du processus d'apprentissage - amène à revaloriser fortement le rôle de la langue maternelle et de la traduction en classe de langue. H.G WIDDOWSON, par exemple, l'un des principaux théoriciens de l'"approche communicative", écrit ainsi dans son ouvrage de 1978:

Ce que nous cherchons à faire, c'est amener l'apprenant à appréhender la langue étrangère de la même façon qu'il appréhende sa propre langue et à l'utiliser de la même façon en tant qu'activité de communication. Cela étant, il semblerait raisonnable de faire appel à la connaissance que l'apprenant possède de la manière dont sa langue maternelle sert à des fins de communication. En d'autres termes, il semblerait raisonnable de recourir à la traduction. [...] La traduction est donc ici une opération portant sur l'emploi de la langue et non seulement sur l'usage: ainsi elle vise à faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de la langue qu'il étudie par référence explicite au fonctionnement de sa propre langue d'un point de vue communicatif (p. 179 et 180).

De telles propositions n'ont cependant guère fait l'objet de propositions méthodologiques concrètes de la part des didacticiens (sans doute en raison de la résistance chez eux du paradigme direct²⁷), et je me propose d'ébaucher dans la suite de cet article les grandes lignes d'une conception constructiviste de la didactique des langues dans laquelle la traduction viendrait prendre d'elle-même la place qui lui revient.

²⁶. Comme exemples du premier type d'études, voir ainsi les articles de J. CHABBI et de F. POIRIER dans le dernier numéro des *Langues Modernes* (n° 4/1994), et comme exemple du second, dans le même numéro, l'ouvrage de A. CAIN et C. BRIANE (dir.), *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue? Représentation et stéréotypes* (Paris, INRP, 1994, 284 p., compte rendu de Francis Wallet).

²⁷. Une autre raison conjoncturelle mais très puissante joue sur les didacticiens de français langue étrangère en France: l'impossibilité où ils se trouvent de concevoir concrètement des modes de construction de dispositifs faisant appel à la traduction, parce qu'ils se réfèrent à des publics de langues maternelles différentes.

Il faut tout d'abord rappeler la nature fondamentalement complexe du processus d'enseignement-apprentissage scolaire d'une langue, puisqu'y interviennent simultanément, en particulier:

- deux objets langue (la L1 et la L2) et deux objets culture (la culture 1 et la culture 2), pour lesquels comme nous l'avons vu aucune description exhaustive et unitaire n'est possible, et qui sont en interrelation objective dans la société et en interréaction subjective dans la tête de l'apprenant;

- deux sujets: l'enseignant et l'apprenant, eux aussi en interrelation constante en classe;

- des médiateurs multiples: les autres apprenants, le manuel, les contacts hors-classe avec la langue/culture étrangère, la méthodologie d'enseignement de référence, les formateurs, les directives officielles, les moyens techniques utilisés, etc.;

- un milieu en partie stable (les conditions matérielles, le poids des autres disciplines, les contraintes institutionnelles, etc.), en partie soumis à des modifications aléatoires: que l'on pense, par exemple, aux effets imprévisibles d'un contrôle de mathématiques à l'heure précédant ou suivant une heure de langue, ou encore aux humeurs changeantes des uns et des autres...

De sorte que la réflexion didactique n'a pas d'objet unique qu'elle pourrait délimiter et décrire objectivement: quels que puissent être les "progrès" à venir de la linguistique, de la psychologie, des neurosciences ou de la technologie, il faut se faire une raison - en faire son deuil ou s'en faire une joie -: il ne sera jamais possible, comme on l'a cru un moment, de fonder un enseignement "scientifique" des langues vivantes.

Or le paradigme constructiviste, appliqué non plus à l'objet langue ni à l'objet culture, mais cette fois à la didactique elle-même, permet à mon avis d'envisager une "didactique complexe", adaptée à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage de la langue/culture. Analysant les conditions d'"une intelligibilité active de l'action délibérée dans et par un système complexe", J.-L. LEMOIGNE écrit:

Le défi de la complexité [...] se relèvera alors par plus de complexité... autrement dit par plus de conception créative de réponses multiples et intelligibles. Il nous faudra, pour cela, passer d'une épistémologie qui fonde la science sur des objets, compliqués peut-être mais réductibles par l'analyse [...], à une épistémologie qui fonde la science sur des projets, complexes sans doute mais intelligibles par l'acte même de concevoir (1994, p. 187).

Et on voit, dans les lignes suivantes du même ouvrage, comment la "méthodologie" devient la problématique centrale de cette nouvelle conception de la science:

*L'épistémologie positiviste est une épistémologie de la vérification [...]. L'épistémologie constructiviste est une épistémologie de l'invention [...]. Elle ne vise plus à **découvrir le vrai plan de câblage** d'un univers dissimulé sous l'enchevêtrement des phénomènes; elle vise à **inventer, construire, concevoir et créer** une connaissance projective, une représentation des phénomènes: créer du sens, concevoir de l'intelligible, en référence à un projet. [...] Les "comment" méthodologiques de ces exercices de construction et de formulation de problème deviennent le cœur même du projet²⁸... (p. 123 et 148, souligné dans le texte).*

²⁸. On retrouve me semble-t-il cette nouvelle orientation dans les formations IUFM, avec l'importance que tend à prendre actuellement, en deuxième année de CAPES, la rédaction du

Après l'"interlangue" et l'"interculturel", ce à quoi doit désormais s'intéresser aussi la didactique des langues (et des cultures), c'est à la conception des dispositifs didactiques qui permettent de gérer concrètement en classe ce qui se trouve au coeur du processus d'enseignement/apprentissage, et que l'on pourrait appeler l'"inter-projet", né du contact entre projet d'enseignement et projet(s) d'apprentissage. Cette idée d'"ingénierie didactique" n'est pas nouvelle²⁹, mais il faut sans doute lui donner plus clairement une dimension épistémologique (en la rattachant au paradigme constructiviste) et une dimension éthique (en la rattachant à l'exigence de co-gestion responsable du processus d'enseignement-apprentissage par l'enseignant et les apprenants).

En guise de non-conclusion: traduction et didactique complexe

Une telle conception de la didactique comme une science de la conception de dispositifs didactiques, donc une "science de l'artificiel"³⁰, permet de dépasser définitivement, me semble-t-il, à la fois le modèle traditionnel - à l'évidence trop simplificateur des processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage d'une langue - et le modèle de la "méthode naturelle" - à l'évidence inadapté à l'enseignement scolaire -, et par là de repenser le statut de la L1 et de la traduction en classe de langue. Cette conception permet en effet de prendre cette classe de langue pour ce qu'elle est véritablement, à savoir un artefact, une situation d'enseignement/apprentissage artificielle qui, précisément parce qu'elle est artificielle, permet d'inventer et de mettre en oeuvre de multiples dispositifs facilitateurs.

Dans la perspective d'une didactique complexe reconstruite sur un paradigme constructiviste, on peut donc affirmer que désormais, **du point de vue méthodologique³¹, tout est permis**. Ce qui ne signifie absolument pas que n'importe qui puisse s'autoriser soi-même à faire n'importe quoi n'importe comment n'importe quand avec n'importe qui, mais au contraire que **tout doit être construit, donc conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé** comme le fait un ingénieur pour ses projets³². Situation en définitive bien moins confortable, et plus exigeante au niveau de la formation, que celle où le respect d'un dispositif didactique unique et imposé de l'extérieur - comme par exemple un schéma de classe officiel qui fixerait pour tous et une fois pour toutes une place et une fonction à la traduction - déchargerait l'enseignant et les élèves d'une part décisive de leur propre responsabilité.

Il se trouve en outre qu'en ce qui concerne la relégitimation de la traduction en classe de langue, l'épistémologie constructiviste est fortement secondée par l'exigence éthique. Nous savons tous d'expérience, en effet - et des études telles que celle de M. CANDELIER et G. HERMANN-BRENNECKE³³ le confirment -, que ce sont les élèves les plus en difficulté qui ressentent le plus le besoin de traduire et qui utilisent le plus la traduction comme stratégie individuelle d'apprentissage. Au nom de quoi pourrait-on continuer aujourd'hui encore à les priver de ce dont ils ont besoin, alors que l'on prône

mémoire professionnel, dont l'objectif principal est d'amener le stagiaire à problématiser un aspect de sa pratique.

²⁹. On la trouve par exemple depuis une dizaine d'années dans beaucoup de travaux en didactique des mathématiques, avec en particulier la notion de "construction de situations didactiques".

³⁰. Expression que j'emprunte à SIMON H.A. 1974.

³¹. L'institution scolaire, qui emploie les enseignants, a bien entendu toute légitimité à leur imposer les objectifs et contenus officiels.

³². D'où l'importance essentielle, en observation formative ou évaluative en classe de langue, de la prise en compte de l'intentionnalité de l'enseignant (cf. sur ce sujet PUREN C. 1994b, en part. pp. 16 sqq.)

³³. Ces auteurs constatent, sur la base d'une enquête auprès de 439 élèves français de classe de 3^e étudiant l'anglais ou l'allemand première langue, que tous les élèves voulant abandonner ces langues se distinguent par leur plus grand besoin de traduire et de "s'accrocher à l'outil linguistique familier" que constitue leur langue maternelle (pp. 124-125).

par ailleurs la "centration sur l'apprenant" et le "respect de ses stratégies d'apprentissage" ?³⁴

Quelques arguments respectables tiennent sans doute encore contre une réhabilitation claire et explicite de la traduction en didactique scolaire, comme 1) le risque de voir la traduction utilisée systématiquement comme solution de facilité par les uns et les autres, 2) la nécessité de maintenir une place importante à la communication orale en classe pour respecter l'objectif institutionnel correspondant, 3) la nécessité de maintenir une certaine harmonisation entre les pratiques des différents enseignants. Je laisse à mes lecteurs le soin d'en trouver d'autres, de décider en conscience de leur pertinence et de leur poids, et de finir ainsi la lecture de cet article avec leurs propres conclusions : l'exigence éthique joue aussi pour l'auteur, qui n'a pas à chercher à priver ses lecteurs de l'exercice de leur propre responsabilité...

Pour moi, on l'aura compris, le seul argument que j'exclue par principe en l'affaire, c'est l'argument d'autorité: je pense pour ma part que la place qui revient à la traduction, c'est tout simplement les places, multiples et variables, que les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement-apprentissage décident en commun, jour après jour, dispositif après dispositif, de lui fixer en toute responsabilité. Comme l'écrit encore J.L. LEMOIGNE, que j'aurai décidément beaucoup sollicité ici: "Il n'y a peut-être pas d'autre vérité suprême que **le dessein et l'action du sujet concevant en raison le projet de connaître**" (1994, p. 203, souligné dans le texte).

Christian PUREN

IUFM de Paris - Université Paris-III

(voir notice biographique dans le n° 4/1992, p. 70)

³⁴. Sur l'exigence éthique en didactique des langues, voir le n° 3/1994 des *Langues Modernes*, entièrement consacré à ce thème.

BIBLIOGRAPHIE

- CANDELIER Michei, HERMANN-BRENNECKE Gisela, 1993, *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Didier-CREDIF, 256 p.
- CAPELLE Marie-José, DEBYSER Francis, GOESTER Jean-Luc (dir.), 1987, "Retour à la traduction", *Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et Applications", août-sept., 168 p.
- DÉJEAN LE FÉAL Karla, 1987, "Traduction pédagogique et traduction professionnelle", *Le Français dans le Monde*, "Recherches et applications", n° spécial août-sept. 1987 ("Retour à la traduction"), pp. 107-112.
- GODART Adrien, 1903, "La lecture directe" [Conférence pédagogique du 27 nov. 1902], *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janv., pp. 471-486.
- HARDIN Gérard, 1987, "Faire du thème?", *Les Langues Modernes*, n° 1/1987 ("Traduire. Langue maternelle/langue étrangère"), pp. 63-65.
- LAVAUT Elisabeth, 1985, *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier-Érudition (coll. "Traductologie, n° 2), 116 p., bibliogr.
- LEDERER Marianne, 1994, *La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette (coll. "F références"), 224 p.
- LEMOIGNE Jean-Louis, 1994, *Le constructivisme. Tome 1, Les fondements*, Paris, ESF, 256 p.
- PUREN Christian
- 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International, 1988, pp. 44-61.
 - 1994a, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CREDIF, 1994, 212 p.
 - 1994b, "Psychopédagogie et didactique des langues. A propos d'observation formative des pratiques de classe", *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août 1994, pp. 13-24.
 - 1994c, "Éthique et didactique scolaire des langues", *Les Langues Modernes*, n° 3/1994, pp. 55-62.
- SIMON H.A., 1974, *The Sciences of Artificial*, trad. fr. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1991.
- SIMONNOT Émile, 1901, "Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger", *Revue Pédagogique*, n° 7, juil. pp. 18-40.
- WIDDOWSON H.G., 1978, *Teaching language as communication*, Oxford University Press. Trad. fr. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-CREDIF (coll. "LAL - Langues et apprentissage des langues"), 1981, 192 p.
- WOLFROMM A., 1902, "La question des méthodes. Les débats d'opinion. I.", *Revue de l'Enseignement des Langues*, n° 2, avr., pp. 49-78.

Annexe ajoutée postérieurement à la publication

(Document de cours)

Fonctions possibles de la traduction en Didactique des langues		
ACTIVITÉS	OBJECTIFS	TYPES
1. <input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en français d'emblée des mots, des expressions, des phrases ou le " texte " (dialogue ou texte écrit) en L2	faire comprendre le sens des mots et des expressions, ou le sens littéral des phrases ou de l'ensemble du document	traduction visant à l'explication sémantique/littérale
2. <input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire des mots, des expressions, des phrases ou le " texte " après les avoir expliqués en L2	contrôler ou assurer la compréhension sémantique/-littérale pour ceux qui n'ont pas compris les explications en L2	" traduction pédagogique ", qui vise les correspondances les plus étroites possibles en langue
3. <input type="checkbox"/> faire traduire en " bon français " des expressions idiomatiques, ou tout un texte préalablement commenté en L2	<input type="checkbox"/> entraîner à l'écriture en français <input type="checkbox"/> vérifier la compréhension profonde	" traduction interprétative ", qui vise les équivalences globales en discours rendant compte le plus fidèlement possible de l'implicite, des connotations, des effets stylistiques, etc.
4. <input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en français une structure étrangère	faire prendre conscience du fonctionnement spécifique de la structure étrangère par comparaison avec la structure française correspondante	traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale
5. <input type="checkbox"/> faire traduire en L2 des structures françaises	contrôler la capacité à repérer la règle mise en jeu, à se remémorer cette règle, et à l'appliquer de manière réfléchie	" thème grammatical "
6. <input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en français une série de mots étrangers	faire prendre conscience du découpage différent de la réalité dans chaque langue	traduction d'aide à la conceptualisation lexicale
7. <input type="checkbox"/> traduire en L2 des mots ou expressions françaises demandées par les élèves	fournir à la demande aux élèves les moyens linguistiques qu'ils considèrent indispensables pour leurs besoins d'expression	traduction d'aide à l'expression en L2 des élèves
8. <input type="checkbox"/> donner d'emblée aux élèves la liste traduite des mots et expressions qui leur seront utiles pour réaliser une tâche (commentaire d'un texte ou d'un dessin, par exemple), ou la traduction d'un document entier	fournir d'emblée aux élèves les moyens linguistiques ou les connaissances culturelles dont on sait qu'ils auront besoin	traduction d'aide à l'expression en L2 des élèves
9. <input type="checkbox"/> faire traduire d'emblée et de manière intensive dans un sens ou dans l'autre	<input type="checkbox"/> faire assimiler les structures de la L2 en automatisant l'application des règles correspondantes	-traduction d'entraînement grammatical
	<input type="checkbox"/> entraîner à gérer des situations authentiques professionnelles ou non professionnelles de traduction en temps réel	-" traduction simultanée "