

# **TRADUCTION ET DIDACTIQUE DES LANGUES**

**Christophe Chevalier**  
**Ex-professeur à l'Institut Français**  
**D'Amérique Latine de Mexico et à l'IFM**

Au sortir de la seconde guerre mondiale, les Etats-Unis d'Amérique étendaient leur influence sur une grande partie du monde. Pour cela, il leur fallait non seulement diffuser l'Anglais, mais aussi enseigner au plus vite à leurs agents les langues des pays qu'ils entendaient contrôler. La légende dit qu'une équipe de linguistes et de psychologues fut alors chargée de mettre au point des techniques d'apprentissage des langues étrangères rapides et efficaces. Voilà comment seraient nées les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui ont fait les beaux jours des académies de langues à partir des années soixante.

Cependant, les inquiétudes sur l'enseignement des langues ne datent pas d'hier. Il y a déjà longtemps que la méthode traditionnelle, héritière de l'apprentissage des langues mortes, a été remise en question. Celle-ci consistait à faire mémoriser d'interminables listes d'équivalences de vocabulaire et d'abondantes règles de grammaire en vue d'un exercice de traduction. Les faiblesses d'une telle pratique peuvent nous paraître aujourd'hui évidentes. Un des principaux défauts était d'exclure presque complètement l'oral et de privilégier principalement l'écrit. Un écrit dont la forme n'était en général que la traduction, thème ou version. L'élève, à l'époque, n'appréhendait donc la langue étrangère qu'en termes de codage et décodage où chaque mot devait trouver son équivalent d'un idiome à l'autre. Mais une des plus grosses défaillances de cette méthode traditionnelle, mis à part le fait de négliger l'oral pour des langues parlées, était bien sa conception de la traduction aujourd'hui complètement désuète. En effet, il est maintenant difficile de concevoir la traduction comme une simple transposition des mots d'une langue à ceux d'une autre sans prendre en compte les situations de communications tangibles.

Le caractère aride et si peu séduisant des méthodes traditionnelles ainsi que leur échec autant au niveau de l'oral que de la traduction ont permis d'ouvrir la voie à d'autres techniques d'apprentissage des langues.

Ainsi, au début du siècle, la didactique relevait un défi sans précédent. L'objectif était d'obtenir de l'élève qu'il pense directement dans la langue d'apprentissage. Une différence de fond s'établissait alors entre la traduction et l'enseignement des langues étrangères. Pourquoi? Tout d'abord parce que, comme nous l'avons vu, instrument pédagogique, la traduction exigeait un tel effort de mémorisation qu'elle se rendait susceptible de décourager l'élève en peu de temps. Elle supposait ensuite un processus d'expression complexe. Expliquons-nous: si la pensée précède le langage, traduire avant de s'exprimer ne pourrait être que fort gênant. Le schéma serait le suivant:

- 1) je pense ce que je veux exprimer.
- 2) je formule ma pensée dans ma langue maternelle.
- 3) je traduit cette formulation dans la langue étrangère.
- 4) je l'exprime.

Une étape c'est donc ajoutée qui alourdi le processus d'expression. Un dernier élément au détriment de la traduction: la langue maternelle, prise pour référence, peut représenter une résistance et risque même de provoquer des interférences ou des perturbations dans la langue étrangère.

Tous ces arguments contre la traduction comme instrument pédagogique ont finalement engendré la méthode directe. Aux alentours de 1900, elle préconisait l'immersion dans la langue étrangère. Techniquement cela revenait à faire établir par l'élève des rapports spontanés entre l'objet ou l'action et le signifiant étranger par l'intermédiaire du dessin, du mime et de la mise en situation. Le professeur, dans ses explications, devait exclure la langue maternelle et faire surgir chez l'élève des associations directes entre les choses et les actions et la langue étrangère. Il fallait que l'apprenant se retrouve à peu près dans la situation d'un enfant découvrant sa propre langue. Toutefois, le «péché» de traduction était pardonné si celle-ci était utilisé pour le contrôle de la compréhension en fin de cours. Dans les années soixante avec le développement des appareils de reproduction de sons et de projection d'images, sont nées les méthodes audio-orales et audio-visuelles.

Ces méthodes sont complémentaires. La méthode audio-orale est plus appropriée à l'enseignement des structures grammaticales. La grammaire en effet ne s'enseigne plus thématiquement en langue maternelle. Son apprentissage est implicite et s'appuie sur la manipulation répétitive des structures. Ce qui est jugé

efficace, c'est la masse des exemples où la règle s'applique. D'une certaine manière, il y a ici une sorte de prépondérance de l'empirisme afin d'insister par la répétition sur la valeur de règle avant de procéder à son analyse.

La méthode audio-visuelle reprend le principe de la méthode directe. Il s'agit de «brancher» un signifié sur le signifiant étranger, de «brancher» l'image sur le son, le signifié auditif sur le signifiant visuel. Cette technique est particulièrement efficace pour inhiber la langue maternelle car le pouvoir hypnotique de l'image déclenche des associations directes.

Dans tous les cas, ces méthodes font preuve d'une véritable aversion pour la traduction dans la pédagogie des langues. Elles proposent avec insistance une sorte d'imperméabilité entre la langue maternelle et la langue étrangère. Peut-être y a-t-il un objectif caché derrière cette proposition: arriver au bilinguisme.

Cependant, malgré tous les efforts pour empêcher les interférences de la langue maternelle, il semble bien que la «contamination» soit inévitable. Dans l'esprit de l'élève et en particulier dans celui de l'élève adulte la langue originale reste présente en plus ou moins grande proportion. Bien des professeurs ont pu le remarquer quand, après s'être efforcés d'expliquer la signification d'un mot sans le traduire un élève qui vient tout à coup de comprendre, lâche involontairement sa traduction. C'est là que l'on ne peut qu'approuver J.R. Ladmiral qui dans son livre *Traduire, théorème pour la traduction* (Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1979) pense que l'idée qu'une langue étrangère puisse s'enseigner sans rapport avec la langue maternelle, excluant toute traduction est une hypothèse pédagogique. Hypothèse sans doute, car la pratique semble bien s'opposer à une confirmation.

Ainsi, les méthodes directes et audio de la même façon qu'elles sont capables de conduire à des associations avec les signifiants étrangers, le sont aussi pour les signifiants de la langue maternelle. Il semble de toute façon presque impossible d'exercer le moindre contrôle sur des traductions mentales, qui sont de surcroît silencieuses.

On admet aujourd'hui que la traduction est présente dans l'apprentissage des langues. Mieux encore, on pense qu'il est bon parfois de procéder à des comparaisons entre les langues. C'est ce que tentent de faire les nouvelles méthodes fonctionnelles et notionnelles. La traduction se voit donc reconsidérée. Chez J.R. Ladmiral, la nécessité de réhabiliter la traduction comme instrument pédagogique part de l'expérience. Les méthodes actuelles ont démontré leur efficacité en ce qui concerne la phase de démarrage, d'initiation à la langue étrangère. Mais elles ont aussi démontré leurs limites. On observe en effet une forte stagnation des élèves après deux ans d'apprentissage. Ici une bonne utilisation de la traduction pourrait prendre la relève.

Mais avant de voir comment traduire en classe de langue, voyons pourquoi. Elisabeth Lavault dans un article paru dans *Le Français dans le monde* (août-septembre 1987) se pose le problème du bien-fondé de la traduction en classe de langue. Pour elle, plusieurs arguments vont en sa faveur. Tout d'abord, la traduction est un exercice très souvent demandé par les élèves. Il faut le prendre en compte car il constitue non seulement une stimulation, mais aussi un encouragement. Pour celui qui éprouve des difficultés de compréhension et n'ose le reconnaître ni devant le professeur ni devant ses camarades, la traduction ne pourra que permettre le bon entendement du texte et limiter le sentiment de frustration tellement néfaste. Pour l'élève moyen, elle lèvera les doutes et confortera ceux qui manquent d'assurance. Pour les meilleurs elle pourra avoir un rôle ludique.

Par ailleurs, la traduction, si elle est faite en atelier ou oralement donne lieu à des discussions souvent passionnées, des échanges, des propositions intéressantes qui dynamisent considérablement le cours. C'est aussi l'occasion d'aborder la comparaison entre les deux langues, d'attirer l'attention sur les analogies et les différences. Cet exercice met très rapidement en évidence les lacunes de l'élève et ses problèmes d'assimilation. Le professeur voit donc sur quels points il doit insister, sur quels autres il lui faut perfectionner son cours.

Mais mettons les points sur les *i*. Réhabiliter la traduction en cours de langue ne signifie pas un retour aux méthodes traditionnelles. Cela ne signifie pas non plus apprendre aux élèves à traduire, mais plutôt à utiliser la traduction comme un outil pédagogique de plus.

Elisabeth Lavault dans *Fonction de la traduction en didactique des langues* (Didier Erudition, Paris, 1985.) pense qu'il faut reprendre les bases de la traduction interprétative enseignée à l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris (ESIT) et de la replacer dans une optique d'apprentissage des langues. Beaucoup croient encore que traduire revient à une transposition des mots d'une langue à l'autre ajoutée à une application adéquate des règles syntaxiques et de grammaire. Cette conception omet un élément fondamental des langues vivantes: la communication. A l'ESIT on pense qu'il est impossible de traduire sans tenir compte du contexte de la communication. Dans la pratique cela passe par l'analyse du texte afin de déterminer son sens à l'intérieur du contexte, puis l'on procède à une reformulation (et non pas un transcodage) dans l'autre langue. On parle aussi de création.

Or ce que fait l'élève de langue étrangère lorsqu'il ne saisit pas un texte, c'est chercher les mots qu'il ne comprend pas dans un dictionnaire bilingue et d'essayer de donner un sens à ce qui est écrit par rapport aux équivalences hors contexte que lui fournit ce dictionnaire. Prenons un court exemple (traduction du Français à l'Espagnol):

Agent de police: - Ça ne va pas non? Vous vous rendez compte que vous venez de brûler un feu au rouge?

Conducteur: - Non, je n'ai pas fait attention.

Agent de police: - Vous me prenez pour un imbécile?

Conducteur: - Pas du tout, j'étais distrait.

Dans une première traduction orale, le professeur pourra contrôler que certaines expressions ont été assimilées (brûler un feu, faire attention, pas du tout). Mais ce qu'il risque d'arriver au pire, c'est qu'ayant cherché dans le dictionnaire «brûler», l'élève l'ait traduit par «quemar». Il essaiera ensuite de trouver un sens pour la phrase et risque de traduire par quelque chose comme: «¿Se ha dado cuenta que acaba de quemarse con un fuego rojo?». En raison des nombreuses ressemblances entre le vocabulaire Français et l'Espagnol, il peut rapprocher «feu» de «feo», penser que le personnage est sorti tout droit d'un asile psychiatrique et écrire: «¿Se ha dado cuenta de que acaba de quemar un feo al rojo vivo ?». En principe, la première traduction devrait donner:

Policía: - ¿No está bien? ¿No se ha dado cuenta de que acaba de saltarse un semáforo en rojo?

Conductor: - No, no me he dado cuenta.

Policía: - ¿Me toma por un imbécil?

Conductor: - No del todo, estaba distraído.

On pourra remarquer un faux sens («No del todo»). On peut sentir aussi que dans la réalité on s'exprimerait autrement en Espagnol. Le professeur pourra alors, comme le préconise Elisabeth Lavault entamer avec ses élèves une explication du dialogue et surtout s'arrêter sur le ton. Pour cela il faudra les placer en situation de communication c'est à dire leur demander d'imaginer la scène dans la réalité. On concluera que l'agent est sec, autoritaire, un peu agressif et que le conducteur s'emploie à être correct, voire même courtois. On pourra ensuite leur demander de représenter le dialogue dans leur langue. Il l'utiliseront de façon beaucoup plus spontanée. Surgirons sans doute pour «ça ne va pas non?» des expressions comme: «¿está usted loco? ¿Pero no se ha dado cuenta?». Pour «je n'ai pas fait attention»: «no me he fijado» et pour «pas du tout», correction du faux sens, «en absoluto».

A l'inverse, de l'Espagnol au Français, comme le font déjà certaines méthodes, on peut, après une mise en situation, jouer une même scène en utilisant chaque fois des expressions différentes.

Quoi qu'il en soit, la traduction doit permettre à l'élève de ne pas s'enfermer dans l'équivalence systématique, lui ouvrir les yeux devant la richesse des langues, de la sienne aussi, les multiples expressions, les différents registres de langage. Conçue de cette façon, la traduction peut avoir un rôle didactique.