

BORS EDIT

## TRADUCTION EN CLASSE DE LANGUE

Bien qu'elle ait été bannie pendant longtemps de la pédagogie des langues, la traduction est cependant une activité que nous pratiquons tous naturellement. On traduit quand on voit un panneau qui nous interdit de garer notre voiture à l'emplacement visé, ou, quand nous reformulons ce que nous venons de dire si un interlocuteur nous le demande ou enfin quand face à un mot ou expression en langue étrangère, nous cherchons à comprendre la signification de tel ou tel élément de la langue. Cette distinction des trois types de traduction (*traduction intersémiotique, intralinguale et interlinguale*) faite par Jakobson peut être réalisée au niveau pédagogique afin de montrer aux élèves qu'une information peut être transmise par différents canaux. (Calza, J., 1987)

Mêmes les méthodes directes qui ont évité la traduction en classe de langue, ont gardé certaines activités de traduction intersémiotique et intralinguale.

La traduction pédagogique n'est pas rejetée non plus par *les approches communicatives*, qui à leur tour, parlent de la réhabilitation, restauration, rénovation de la traduction en classe de langue. (Capelle, J. C., 1987) C'est-à-dire, la traduction peut être restaurée et rénovée en faisant un pas vers la *traduction interprétative* qui est la restitution écrite, en langue maternelle, du sens d'un texte en langue étrangère (elle se pratique donc de la langue étrangère vers la langue maternelle) Ces types d'activités devraient impliquer un travail sur le message, sur sa fonction et son organisation discursive fondé sur la connaissance que les apprenants ont d'un même message dans leur langue maternelle, ensuite, l'entraînement des apprenants à interpréter un texte lu ou entendu.

Cette étude rapportée ici fait partie d'une recherche entamée au sein du département de français de l'École Supérieure de Pédagogie d'ELTE (Université Eötvös Lóránd de Budapest), avec le soutien de la

Fondation Soros, il y quatre ans et terminée en grande partie par les enseignants de l'Université Catholique Pázmány Péter. Notre premier objectif était de réunir des matériaux d'enseignements conçus pour améliorer le niveau de langue des étudiants inscrits à la faculté et pour enrichir leurs connaissances culturelles. En raison des difficultés qui se sont posées dès l'entrée, les concepteurs ont décidé de rédiger trois recueils de textes, le premier comportant des textes pour le thème accompagnés d'exercices grammaticaux, le deuxième des textes pour la version et des textes de civilisation accompagnés d'exercices de compréhension, le troisième des textes authentiques suivis d'exercices de communication destinés à compléter les cours de langue.

Ce rapport vise à donner un aperçu des résultats de cette recherche en limitant ses investigations à la présentation du problème du thème employé essentiellement aux cours de langue comme support de l'enseignement de la grammaire.

Traditionnellement, en classe de langue, la traduction interlinguale (le thème et la version) porte non pas sur un texte pragmatique, scientifique, technique, ou sur des textes de presse mais sur un assemblage de phrases isolées ou de paragraphes constitués en vue de porter un contenu linguistique utile, par contre, à partir des textes pragmatiques (qui relèvent d'un genre connu par les élèves), on pourrait entraîner les élèves non seulement à retrouver des correspondances linguistiques, mais à rechercher des équivalences textuelles et discursives. La traduction interprétative (Lederer, M, 1994) consiste donc à comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et à exprimer dans une autre langue les idées conçues et les sentiments ressenties. La traduction interprétative s'oppose à *la traduction linguistique* où la traduction s'applique à des mots ou à des phrases hors contexte. Ces deux types de traduction correspondent à deux méthodes différentes: la traduction interprétative est une traduction par *équivalences* tandis que la traduction linguistique est une traduction par *correspondances*. Les correspondances s'établissent entre des éléments linguistiques, mots, syntagmes, formes syntaxiques et par contre, les équivalences s'établissent entre textes. Toute traduction comporte certes des correspondances mais elle ne devient texte que grâce à la création d'équivalences, notamment une traduction doit transmettre l'information donnée par l'original, elle doit respecter le style, elle doit être conforme au genre du texte traduit, elle doit reproduire le même effet esthétique. Mais ces affirmations ne sont valables que si les textes sont réellement des textes. Or très souvent, l'enseignant présente des „textes” préfabriqués, qu'on devrait plutôt considérer comme un assemblage de phrases isolées ou comme des textes fragmentaires, adaptés aux connaissances linguistiques et culturelles

des apprenants. A cet égard, cet exercice ne peut pas être assimilé à la traduction des textes authentiques. Ces textes créés artificiellement par l'enseignant se traduisent essentiellement par correspondances et si c'est inévitable, ils n'excluent pas le recours aux équivalences, surtout face à des locutions, des expressions idiomatiques, des clichés, toute sorte d'énoncés liés. (Fónagy, I., 1983)

La théorie interprétative, bien qu'elle ait une préférence pour les méthodes interprétatives, pragmatiques, communicatives, ne rejette pas le thème (traduction interlinguale), en disant que cette activité peut viser à contrôler et à affermir les connaissances grammaticales de la langue étrangère (tandis que la version est plutôt un test de compréhension de cette langue) Le thème, centré sur le vocabulaire et sur la morphosyntaxe, tout en tendant des pièges aux élèves permet le *réemploi* des éléments linguistiques déjà acquis.

Dans ce rapport, je me propose de rassembler quelques arguments pour la défense de la traduction interlinguale (notamment du thème), et de montrer comment la traduction linguistique, c'est-à-dire la traduction par correspondances peut compléter les activités de production en classe de langue.

La traduction peut être conçue comme *un support de l'enseignement de la grammaire* (Besse, H., 1991): la version est consacrée au développement de la compréhension des documents écrits en langue étrangère, le thème – *accompagné d'autres exercices de fonction similaire* – est utile dans le développement de l'expression écrite. L'ordre de la présentation des exercices est indifférent, pourtant selon le modèle traditionnel il est préférable de suivre l'itinéraire „*présentation du problème – explication-fixation – exploitation*”.

C'est cet itinéraire qu'on peut suivre en utilisant l'exercice grammaire-traduction: dans une première phase, le thème présente le problème à traiter plus tard, ensuite, dans une deuxième phase, la correction de la traduction en classe permet à l'enseignant de fournir des explications aux apprenants, dans une troisième phase, les exercices centrés sur le même problème accompagnant la traduction assurent la fixation et l'exploitation du problème en question. Ce procédé suppose des connaissances préalables de la part des apprenants, ainsi l'objectif ne peut pas être la découverte des règles, mais la redécouverte des éléments déjà acquis. Les cours de rattrapage et les cours destinés aux faux débutants pourraient certainement mettre à profit ce procédé, puisqu'il permet de corriger les fautes dues aux éventuelles interférences (p.ex. l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère).

En didactique des langues, ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la grammaire étrangère. Deux convictions opposées paraissent se partager dans l'histoire de la didactique des langues. Cer-

tains didacticiens sont convaincus que l'intériorisation d'une grammaire étrangère se fait selon des processus similaires à ceux qui assurent l'intériorisation de la grammaire de la langue maternelle. Il suffit de reproduire ou de créer en classe des conditions d'appropriation aussi proches que possible de celle des langues naturelles. Imitation, répétition, communication, interactions sont les activités principales dont se sert cette approche. D'autres sont persuadés que l'intériorisation d'une grammaire étrangère dans une classe se fait selon des procédés différents de ceux qui déterminent l'intériorisation naturelle. L'appropriation institutionnelle est nécessairement artificielle, il est donc inévitable de spéculer sur la réflexion, le raisonnement, la formation intellectuelle.

La *dichotomie acquisition / apprentissage* instaurée par S. D. Krashen (Besse, H., 1991) correspond aux processus décrits: l'acquisition serait donc un processus subconscient (c'est-à-dire l'intériorisation se fait à l'insu de l'apprenant), elle serait implicite (elle ne donne pas de savoir sur la langue) et enfin, elle donnerait à l'apprenant un sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable, par contre l'apprentissage serait conscient (il suppose chez l'apprenant une certaine réflexion de ce qu'il fait), il serait explicite (il fait appel à des savoirs sur la langue) et il développerait une capacité de jugement grammatical, un mécanisme correctif, un contrôle linguistique conscient qu'on appelle Moniteur. (Besse, H., 1991) La méthode de la grammaire-traduction s'inspire du processus de l'apprentissage, mais il faut admettre qu'au cours de l'appropriation d'une langue, les deux sont intimement mêlés.

La notion d'apprentissage présuppose une certaine activité métalinguistique. Comme dit Jakobson: „la faculté de parler une langue implique de parler de cette langue” (Besse, H., 1991, p.77), ainsi, en classe de langue le travail de l'enseignant implique toujours une certaine réflexion sur la langue et une certaine conscience de celle-ci. Du point de vue de la traduction, c'est ce qui explique le rôle indispensable de la phase explicative, qui s'appuie sur des connaissances métalinguistiques des apprenants. Chaque apprenant a „un passé métalinguistique” qui fait surface au cours de l'apprentissage de la langue.

Ce *passé métalinguistique* peut causer des interférences, p.ex. l'influence de la langue maternelle sur la langue cible, ou l'influence d'une autre langue étudiée auparavant ou parallèlement peuvent modifier les connaissances métalinguistiques de l'apprenant. La traduction facilite la correction de la grammaire mal intériorisée à cause des interférences, en incitant à une réflexion grammaticale explicite. Le rôle le plus important de la traduction dans ce processus est de faire ressortir les connaissances mal intériorisées, de corriger les règles mal acquises, et de faire redécouvrir les connaissances perdues.

La linguistique contrastive, en tant que modèle métalinguistique, permet de prévoir les difficultés d'apprentissage qui produisent le plus de phénomènes d'interférence comme p.ex. l'ordre des mots, l'expansion du nom, procédés syntaxiques, types de phrase, subordination, emploi des temps, styles direct et indirect, concordance des temps, emploi du subjonctif, rections verbales, nominalisation, etc. Le modèle descriptif et normatif assure l'explicitation simple et claire du problème et contribue au développement de la capacité d'un contrôle conscient intérieur (fonction de Moniteur).

Les différentes activités – comme transformations ou manipulations d'énoncés sous forme d'exercices systématiques, réécriture d'énoncés écrits, expression écrite avec consignes et support, traduction de L1 en L2 – s'insèrent dans une tâche plus complexe, notamment dans celle de la production. Cette tâche n'est jamais pure, elle englobe des activités métalinguistiques et de compréhension.

Le thème est donc un exercice de production qui a pour fonction de *confronter* la langue maternelle et la langue étrangère pour mettre en évidence les connaissances grammaticales mal intériorisées. *L'analyse contrastive des fautes* permet à l'apprenant de se corriger et les exercices qui le suivent facilitent la fixation et l'exploitation du problème.

#### Références

- Besse, H. - Porquier, R. (1991): *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Didier, Paris.  
Calza, J.: (1987): Les langues voisines et la traduction pédagogique, dans *Retour à la traduction, Le Français dans le monde*, p. 136-142.  
Capelle, M.-J. (1987): Traduction pédagogique: réhabilitation, restauration, rénovation dans *Retour à la traduction, Le Français dans le monde*, p. 128-136.  
Fónagy I. (1983): Situation et signification dans *Pragmatics and beyond*, 3:1 p.1-147.  
Lederer, M. (1994): *La traduction aujourd'hui*, Hachette, Paris.