

## DU BON USAGE DE LA TRADUCTION DANS LA CLASSE DE LANGUE

**JARDIM DA SILVA, Gabriela**<sup>186</sup>  
Université fédérale de Rio Grande (Brésil)

**ROUX, Pierre-Yves**  
France Éducation international (France)

**RÉSUMÉ :** Les courants méthodologiques se succèdent, les approches didactiques se renouvellent et les orientations pédagogiques peuvent évoluer, mais les enseignants de français langue étrangère conservent souvent un positionnement ambigu par rapport à la traduction. Si le recours à la langue maternelle semble aujourd'hui admis et ses avantages reconnus, la place et le rôle d'une traduction plus pédagogique et mieux structurée restent à définir, au-delà d'impressions ne pouvant tenir lieu de principes et d'intuitions qu'on ne peut assimiler à une méthodologie.

**Mots-clés :** didactique des langues étrangères ; méthodologie ; pratiques de classe ; médiation linguistique ; traduction.

**ABSTRACT :** methodological currents follow one another, didactic approaches are renewed and pedagogical orientations evolve, but french as a foreign language teachers maintain usually an ambiguous positioning in relation with translation. If the use of native language seems nowadays accepted and its benefits recognized, the place and the potential role of a pedagogical and structured translation remains to be defined, beyond impressions that cannot take place of principles and intuitions that cannot be compared to a methodology.

**Keywords :** foreign language teaching ; methodology ; class practices ; linguistic mediation ; translation.

---

<sup>186</sup> Titulaire d'un Doctorat en littérature française, **Gabriela Jardim da Silva** est enseignante au département de langue et culture françaises de l'université fédérale de Rio Grande, au Brésil. Spécialiste en littérature et en traduction littéraire, elle s'intéresse également à la didactique du français langue étrangère (FLE). Actuellement, elle dirige le groupe de recherche « Littérature fantastique française et traduction » et sa production bibliographique porte notamment sur les difficultés de compréhension et/ou traduction du français en portugais du Brésil, que ce soit dans le contexte littéraire ou dans le domaine du FLE.

Titulaire d'un Master 2 en sociolinguistique et d'un Master 2 en politiques linguistiques et éducatives, **Pierre-Yves ROUX** est actuellement responsable de l'unité expertise et qualité au département langue française de France Education international (anciennement Centre international d'études pédagogiques – Sèvres). Spécialiste de la didactique des langues étrangères et plus particulièrement de l'enseignement-apprentissage du français pour les allophones, il est l'auteur d'ouvrages notamment consacrés à l'évaluation ou encore à la production orale.

## 1. La traduction en classe de FLE

La traduction en classe de FLE est une question que se posent de façon récurrente les enseignants. Peut-on l'introduire dans ses cours, comment et dans quelle perspective, avec quels outils et quels objectifs, sans pour autant que des habits ne se créent ou que le cours accorde une place trop importante à cette pratique ? Un cours de FLE n'est en effet pas un cours de traduction et les compétences à développer sont distinctes, même si elles se réfèrent toutes deux à un travail sur la langue.

La question n'est pas nouvelle pour autant et les méthodologies qui ont successivement régi la didactique des langues étrangères ont pu apporter des réponses différentes et accorder une place plus ou moins importante à la traduction et, d'une façon plus générale, à la place pouvant être accordée à la langue maternelle. Le recours à la langue maternelle ou à toute autre langue connue des apprenants ne doit pas représenter une solution de facilité ou un moyen de gagner du temps, notamment durant la phase d'explication, mais il ne doit pas être proscrit pour autant et la traduction peut certainement jouer un rôle intéressant dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

## 2. Traduction ? Vous avez dit traduction ?

Avant d'aller au-delà, il peut être utile de rappeler les trois acceptions que Roman Jakobson (1963) accorde au terme de *traduction*, et qui confirment que cette activité est bien plus présente qu'on ne le croit dans notre quotidien :

1. La traduction inter-sémiologique : elle consiste à traduire en mots ou en actes l'information apportée par un autre canal de communication. L'exemple qu'en donne J. Calza (1987) est celui du signal routier que notre cerveau va décoder pour lui attribuer un sens qui va décider de nos actes : je ne passerai pas en voiture dans une rue si je vois un panneau *sens interdit*, ou encore j'irai *a priori* me garer ailleurs si je vois un panneau *défense de stationner*. J'ai donc attribué un sens que je peux traduire par des mots à des formes géométriques, des couleurs, etc. De la même façon, le recours à la gestuelle ou à un dessin pour expliquer un mot, une expression, une phrase, met en œuvre cette traduction inter-sémiologique ;
2. La traduction intra-linguale : elle consiste à reformuler ce qu'on vient de dire si l'interlocuteur semble ne pas avoir compris les propos tenus, ou bien de rendre compte avec ses propres mots et ses propres expressions, ce qu'on a entendu à la radio, vu à la télé, lu dans le journal, etc. Et ceci sans que la langue ne change : les formulations seront différentes mais la langue reste la même ;
3. La traduction inter-linguale : il s'agit du sens le plus souvent attribué au terme de *traduction*. Elle consiste à passer d'une langue à l'autre pour comprendre ou transmettre des informations, ou encore pour s'assurer que ce qu'on a cru comprendre correspond effectivement à la réalité lue ou entendue.

Bien que les trois types de traduction soient tout à fait pertinents dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, c'est essentiellement la troisième acception du terme que nous aborderons dans cet article, en nous interrogeant notamment sur sa place dans la classe de français langue étrangère (FLE), toujours avec la préoccupation et dans la

perspective d'une meilleure efficacité des cours. Pas de réflexion donc sur la *traductologie* (LADMIRAL, 1994), discipline à part exigeant des compétences spécifiques et visant des objectifs qui ne recourent pas forcément ceux liés à l'enseignement-apprentissage de la langue. Alors que dans le cas de la traductologie, celle-ci représente l'aboutissement de la démarche, la traduction que nous qualifierons de *pédagogique* n'est qu'un outil au service de d'une autre cause, à savoir l'amélioration des compétences linguistiques.

### 3. La traduction dans l'histoire récente de la didactique des langues étrangères

Notre propos n'étant pas de dresser un historique exhaustif ou précis de la didactique des langues étrangères (DLE), nous nous en tiendrons aux moments les plus significatifs et aux caractéristiques les plus marquantes de chacun de ses différents courants méthodologiques.

Comme tant d'autres aspects de la DLE, la question de la traduction a connu des réponses très contrastées selon les époques et les courants méthodologiques qui se sont succédés. Sans vouloir remonter à une période trop reculée ni aborder la question des langues mortes pour l'apprentissage desquelles elle constituait et constitue toujours une des activités majeures, on notera que la traduction a représenté un des moments incontournables de l'apprentissage des langues étrangères dans les approches les plus anciennes et les plus traditionnelles, au point qu'il a pu s'agir de la seule technique d'apprentissage des langues vivantes jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, en lui adjoignant éventuellement des moments consacrés à la présentation et à l'apprentissage de la grammaire.

On caractérise d'ailleurs les méthodes antérieures à 1950 comme appartenant à un courant *grammaire-traduction*, ou *lecture-traduction*, seule la répartition de ces composantes pouvant varier d'une méthode à l'autre. Dans cette approche essentiellement écrite de la langue étrangère, le point de départ était alors le plus souvent un texte littéraire en L2, prétexte à l'étude d'un point de grammaire, et dont on vérifiait la compréhension en demandant la traduction sous la forme d'une version (de la L2 vers la L1).

Même si les supports ont ensuite évolué vers des textes fabriqués spécifiquement pour l'apprentissage de la langue, et même si la succession des phases méthodologiques a pu s'enrichir et se complexifier, il s'agit encore de façon globale de l'approche préconisée par le *Cours de langue et de civilisation françaises* (le « Mauger bleu »), manuel publié en 1953. À cette époque, « la traduction était alors un des moyens utilisés dans l'enseignement des langues étrangères avant qu'elle soit bannie et rejetée » (Moubarak, 2013 : 14) et servait à la fois de moyen d'introduction de nouveaux contenus, de contrôle de leur compréhension, voire d'apprentissage avec la mémorisation de termes dans la L2, accompagnés de leur traduction ou de leur équivalent en langue maternelle (L1).

Si l'évolution méthodologique s'est jusqu'alors effectuée dans une relative continuité, on assistera ensuite à une véritable rupture et, par conséquent, à une redéfinition radicale de la place et de l'usage de la traduction dans la classe de FLE. En effet, l'approche préconisée par Gaston Mauger et qui n'était que l'évolution marginale des approches précédentes, sera totalement remise en cause par le courant méthodologique qui a suivi dans les années 70, connu et défini sous l'acronyme de SGAV : *Structuro-global audiovisuel*. Cette évolution méthodologique, outre l'usage qu'elle fait des technologies de l'époque (magnétophones et

projecteurs de diapositives ou tableau de feutre) prend notamment appui sur les limites de l'approche grammaire-traduction, « considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes et orientée vers l'écrit littéraire » (GERMAIN, 1993 : 127).

Dans une perspective behavioriste, on cherche à recréer autant que faire se peut l'environnement *naturel* d'apprentissage de la langue maternelle, et on parie alors sur le bain linguistique et sur l'acquisition de réflexes langagiers *a priori* incompatibles avec le recours à une langue autre que la L2. La langue maternelle et toute autre langue connue des apprenants sont alors totalement bannies des cours de langue. Les enseignants iront jusqu'à modifier les prénoms de leurs apprenants pour leur donner une coloration étrangère : Pierre s'appellera Peter durant le cours d'anglais et Pedro dès qu'il passera la porte du cours d'espagnol. Certains guides de l'enseignant laissent d'ailleurs entendre que le recours à la traduction pourrait avoir une action nocive sur l'acquisition des réflexes linguistiques.

Mais le behaviorisme et le *bain linguistique* marquent vite leurs limites et vient le temps de l'approche communicative (années 80), qui ne pose qu'indirectement la question de la langue maternelle et de la traduction, en donnant la priorité au sens du message et à l'effectivité de la communication. Les détracteurs des méthodes SGAV font notamment remarquer que si la traduction est absente du cours de langue, elle n'en est pas moins inévitable dans la réflexion des apprenants et qu'il serait vain de vouloir la nier. Pourtant, le recours à la LM n'est pas beaucoup plus encouragé qu'auparavant. A titre d'exemple, une des directives données aux enseignants pendant l'activité emblématique de ce courant que sont les jeux de rôles était de faire usage de toutes les stratégies communicatives possibles pour ne pas employer une autre langue que la L2 (cf. les *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*, d'Alain Pacthod et Pierre-Yves Roux).

Quant au *Niveau Seuil*, ouvrage qui a souvent servi de référent pour ce courant méthodologique et l'élaboration de manuels s'en réclamant, il se contente d'organiser et de lister des actes de parole dans le prolongement des travaux d'Austin (*How to do things with words*), sans évoquer la place éventuelle de la traduction ou de tout autre recours à une autre langue que la L2.

#### **4. Que dit le Cadre européen commun de référence pour les langues ?**

Au début des années 2000, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) se veut la nouvelle référence pour la DLE et pose de façon naturelle la question de la place et du rôle de la langue maternelle ou d'autres langues connues des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. On parlera alors de décloisonnement, de co-construction langagière, de comparatisme et de transférabilité.

Ce n'est pourtant pas à travers la traduction que les réponses les plus immédiates ou les plus intéressantes sont apportées, mais à travers une notion à la fois plus innovante et plus large présentée comme la *médiation linguistique*. Le médiateur linguistique est celui qui peut jouer le rôle d'interface entre deux langues et deux locuteurs qui ne peuvent communiquer directement, ce qui peut traditionnellement recouvrir la traduction et l'interprétariat, mais aussi aller largement au-delà. En effet, la médiation peut également exiger le passage de l'écrit à l'oral ou inversement, ou exiger le recours à d'autres types d'interactions, comme le résumé et la reformulation (cf. CECRL, partie 4.4.4.).

Bien que peu présente dans les manuels de FLE pour des raisons aisées à comprendre dans la mesure où les langues maternelles du public visé ne peuvent le plus souvent pas être précisées, la médiation linguistique peut trouver des applications concrètes en classe :

**Exemple d'activité de médiation linguistique pour la classe de FLE :** donner aux apprenants un programme télé écrit en langue maternelle et leur demander de présenter ce programme à l'oral et en français

On voit que cette activité exige des facultés cognitives multiples et simultanées. Les passerelles devant être mobilisées sont *a minima* au nombre de trois : de la compréhension vers la production, de l'écrit vers l'oral, et de la L1 vers la L2. La « gymnastique cognitive » pouvant être une des finalités transversales de tout apprentissage, on mesure tout l'intérêt de la médiation linguistique.

Parmi les stratégies suggérées, le CECRL évoque « les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent » (2000 : 72). Dans le prolongement des fiches méthodologiques pour les jeux de rôles évoquées précédemment et proposant des activités de contournement pour éviter le recours à la LM, le CECRL a identifié une compétence dite « de compensation » (2000 : 54) et des descripteurs qui évoquent les périphrases et paraphrases, les équivalences, les termes génériques ou proches, ou encore la francisation de mots de la langue maternelle. On est donc loin d'une traduction au sens premier du terme, sans oublier en outre que l'enseignant de FLE n'est pas enseignant de traduction, et que cette dernière, comme rappelé auparavant, est une discipline à part entière, qui exige des compétences et des formations spécifiques.

Il est néanmoins important de signaler que même si la traduction est généralement abordée par le CECRL comme une des composantes de la médiation linguistique, son rôle peut être ponctuellement élargi. À titre d'exemple, un des points du CECRL (le point 6.4.3 pour être précis) suggère, pour la phase de compréhension d'un texte écrit, d'avoir recours à « des explications en L2, y compris les traductions nécessaires » (2000 : 112), ainsi que la « traduction systématique en L1 par les élèves ou les étudiants » (*Ibidem*). Le point 6.4.3.3 du CECRL évoque également la traduction parmi les textes pouvant être produits par les apprenants. Idem pour ce qui est des stratégies pouvant permettre la mémorisation lexicale, où la possibilité de la traduction de mots est évoquée (point 6.4.7), où de l'enseignement de la grammaire, pour lequel « la traduction de L1 ou en L1 » est suggérée (point 6.4.7.8). Cela pourrait paraître peu et très marginal dans un document qui cherche à repenser l'intégralité de l'enseignement des langues vivantes, mais ces quelques apparitions ne peuvent que réhabiliter la traduction et, au-delà des ouvertures suggérées, rassurer l'enseignant par rapport à des pratiques qu'il pouvait penser peu orthodoxes s'il se référait aux dogmes précédents : oui, la traduction est possible durant le cours de FLE, à certaines conditions certes et dans des limites que nous nous efforcerons de définir plus tard, mais le tabou est tombé et ces pratiques sont légitimées par le document qui fait actuellement référence.

On se doit par ailleurs de signaler le complément au CECRL paru en 2018 et dont une partie significative est spécifiquement consacrée à la médiation linguistique, notamment à travers la déclinaison de compétences et d'indicateurs répartis par niveaux.

[www.univ-bejaia.dz/leu](http://www.univ-bejaia.dz/leu)

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/618>

©Tous droits réservés

Constatons néanmoins que malgré les ouvertures suggérées par le CECRL, les directives officielles prohibant tout recours à une langue autre que la L2 ne sont pas exceptionnelles dans certains systèmes éducatifs, que des inspecteurs et conseillers pédagogiques sont très attentifs au respect de cette directive, et les enseignants convaincus que ce recours ne peut être que contre-productif sont encore nombreux.

## 5. Les difficultés inhérentes à la traduction

Ainsi que rappelé ci-haut, la traduction est une discipline à part entière qui nécessite des compétences spécifiques auxquelles l'enseignant de FLE n'a peut-être pas été formé. En effet, si la connaissance des deux langues (langue-source et langue-cible) est indispensable, elle n'est certainement pas suffisante au vu des difficultés inhérentes à la traduction. En voici ici quelques-unes.

### 5.1. Les faux amis

Les dits faux amis correspondent à une situation où des mots de deux langues différentes ont des formes très semblables (voire identiques), alors que leurs sens sont différents.

Les faux amis ont parfois une étymologie commune, mais le sens de chacun des mots peut avoir changé en raison d'une évolution sémantique différente. Exemple : le latin *attendere* s'est décliné en français en « attendre » et en portugais en *atender*, mais avec un sens différent, que l'on pourrait traduire par « s'occuper de », « servir », « répondre à ».

Parfois, la ressemblance lexicale entre deux mots de deux langues différentes est due tout simplement au hasard, comme le mot français « pain » et le mot anglais *pain* (en français, « mal », « douleur »).

### 5.2. Les expressions idiomatiques

Une expression idiomatique correspond à une séquence de mots « dont le sens ne peut pas être déduit de sa structure en morphèmes » (DUBOIS, 2012 : 249), c'est-à-dire que son sens en tant qu'expression n'est pas déductible de la combinaison de ses éléments constitutifs. Il faut voir là la raison pour laquelle ce type d'expression sera probablement opaque à qui n'aura pas été déjà mis en sa présence auparavant.

Leur importance est néanmoins indéniable et leur connaissance indispensable pour qui souhaite comprendre ce que dit son interlocuteur natif parce qu'elles « naissent des métaphores culturelles profondément ancrées dans l'histoire d'un peuple et [...] faire l'impasse sur leur présence dans le texte signifierait alors ôter l'aspect affectif et métaphorique qui lie l'auteur à son lecteur » (CAPRA, 2017).

En brésilien *bater as botas* signifie « mourir » alors que le mot à mot serait traduit par « battre ses bottes », et l'expression anglaise *[It's] piece of cake* signifie que quelque chose est simple, facile, sans aucune autre référence à la pâtisserie.

Ces expressions représentent une difficulté de compréhension avant d'en être une de traduction, pour trouver un équivalent ayant la même valeur sémantique, le même ton et le même registre.

### 5.3. Les calques

La question des calques renvoie le plus souvent (mais non exclusivement) aux spécificités syntaxiques d'une langue. Chaque système est particulier et, même s'il peut exister des ressemblances, elles ne sauraient tenir lieu de règle absolue, les différences étant bien évidemment plus importantes lorsqu'on confronte deux langues d'origines différentes.

Le réflexe premier d'un apprenant sera de reproduire la syntaxe de sa LM à la L2, ce qui peut conduire à des constructions erronées, voire des contresens. Un des exemples est *I miss you* (anglais). Dans le respect des pronoms sujet et complément, l'apprenant aura tendance à traduire cette phrase en français par « Je te manque », ce qui est à l'opposé du sens de la phrase-source. Et rares sont les enseignants de FLE qui n'ont pas entendu un jour ou l'autre « Je suis 15 ans » de la part de leurs apprenants, ceux-ci reproduisant alors l'expression anglaise *I'm 15 years old*.

#### 5.4. Les aspects culturels

Les aspects culturels englobent différentes sous-catégories, dont les anthroponymes (noms propres), les toponymes (noms de lieu), les concepts et les institutions dans différents pays et/ou cultures, etc., sans compter les aspects historiques traversant l'ensemble des genres et types de textes.

Tous ces éléments qui ancrent le discours dans son contexte peuvent perdre leur coloration lorsqu'ils sont traduits, et d'autres termes sont tout bonnement « intraduisibles », ce qui a conduit la langue étrangère à les adopter tels quels. Comment traduire le mot *favela*, terme désignant un quartier pauvre au Brésil, avec des caractéristiques très particulières, quel équivalent pour la *saudade*, ce sentiment si spécifique à la culture lusophone et que le terme de « nostalgie » ne traduit qu'imparfaitement ? Il n'est qu'à voir les emprunts aux langues étrangères pour se convaincre que les exemples sont infinis dans ce domaine.

Mais même si on ne peut pas toujours traduire littéralement les mots, on peut très souvent traduire des idées et des concepts, il s'agit juste de trouver la façon la plus adéquate de le faire, ce qui exige une expertise et des compétences très spécifiques.

#### 5.5. Calembours et autres jeux de mots

Les jeux de mots reposent sur des associations propres à chaque langue et ne peuvent bien souvent pas être traduits. Dans le meilleur des cas, on peut envisager des équivalences, ce qui exige des compétences qu'on peut difficilement attendre d'un apprenant. Pour illustrer notre propos, nous donnerons deux exemples de phrases prononcées par un personnage de bande dessinée créé par Geluck et adepte des bons mots : *le Chat*.

- a. Ma femme m'affame.
- b. Voici une banane entière et une banane en tiers (cette seconde banane étant coupée en trois tronçons d'égale longueur : des tiers).

On voit aisément que ces phrases perdent tout leur intérêt et toute leur pertinence si on cherche à les traduire. Et il en va de même pour les rébus, charades, calembours, contrepèteries, etc.

## **6. Les avantages potentiels de la traduction en classe de FLE**

La problématique résumée serait la suivante : comment utiliser une langue connue (L1) dans la découverte, l'apprentissage, la compréhension et l'appropriation d'une langue non connue (L2) ?

Il ne s'agit pas pour autant de demander une traduction systématique et non réfléchie, mais de pédagogiser cette traduction pour la rendre plus efficace. Chacun sait par expérience qu'un apprenant tentera toujours, consciemment ou non, de passer par sa langue maternelle pour s'assurer de la compréhension présumée de la L2, et il s'agirait par conséquent de rationaliser ce qui est parfois assimilable à un réflexe et d'en faire non pas une traduction de contrôle mais une traduction raisonnée et pédagogique, participant au processus d'apprentissage.

### 6.1. L'intercompréhension

L'intercompréhension représenterait l'opposé des *faux-amis*, en faisant apparaître des similitudes et des transparences entre les langues (L1 et L2).

La première tâche d'un enseignant de FLE peut être de montrer à ses apprenants que la langue française « n'est pas si difficile que ça... ». Les premières activités d'un cours de français pourraient par conséquent consister à faire apparaître d'éventuelles transparences entre L1 et L2 et, le cas échéant, montrer à l'apprenant qu'il connaît déjà des mots en français, sans pour autant en être conscient.

Il va sans dire que cette approche sera plus riche et plus efficace avec des apprenants dont la langue maternelle appartient à la famille des langues romanes, mais au-delà de ce premier cercle, très rares sont les langues qui n'ont pas de mot emprunté au français, à moins que ce ne soit l'inverse.

Si les transparences lexicales sont les plus visibles et les plus aisément repérables, l'intercompréhension des langues peut néanmoins aller largement au-delà, que ce soit la préfixation, la suffixation, ou encore les constructions verbales.

### 6.2. La co-construction langagière

Chacun sait aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue étrangère est toujours l'occasion de s'interroger sur sa propre langue et sur son fonctionnement, en prenant conscience que ce qui semble évident car intuitif dans une langue ne saurait pour autant avoir valeur universelle. La traduction, avec tout ce qu'elle sous-entend et qui a été évoqué ci-dessus semble par conséquent une activité efficace pour souligner ces distinctions et conscientiser l'implicite. L'apprentissage d'une autre langue donc est une belle et bonne occasion de réfléchir à sa langue maternelle, apprise de façon intuitive, sans être accompagnée d'analyse ou de réflexion métalinguistique.

Pour sa part, Jakobson remarquait que « la faculté de parler une langue implique de pouvoir parler *de* cette langue » (1963 : 81, c'est l'auteur qui souligne), et nous ferons l'hypothèse

que le passage par une autre langue facilite le recul nécessaire pour pouvoir mieux appréhender sa propre langue. Nous citerons ici le CECRL :

*à certaines époques et dans certains contextes, l'enseignement d'une langue étrangère avait surtout pour objectif (même non apparent) un affinement de la connaissance et de la maîtrise de la langue maternelle (par exemple par le recours à la traduction, au travail des registres et de la précision du vocabulaire en version, à des formes de stylistique et de sémantique comparée) (2000 : 106-107).*

Et ce qui vaut pour la LM vaut aussi pour d'éventuelles d'autres LE que l'élève apprend ou connaît.

### 6.3. Les aspects culturels

Si les aspects culturels figuraient parmi les difficultés potentielles liées à une traduction, ils peuvent aussi en représenter un aspect positif en conduisant les apprenants à découvrir différemment certains pans de la culture pouvant être rattachée à la langue étudiée. Se poser des questions est la première étape de leur résolution, et la traduction peut amener les apprenants à s'interroger sur ces aspects culturels, que ceux-ci soient explicites ou implicites.

### 6.4. Polysémie et homonymie

La traduction peut aussi être l'occasion de s'intéresser aux phénomènes de polysémie, propriété d'un signe linguistique ayant plusieurs sens, et d'homonymie, identité phonique (et parfois graphique) de deux (ou plusieurs) mots n'ayant pas le même sens.

Exemple de mot polysémique : un matelas en **mousse** / une **mousse** au chocolat.

Exemple d'homonymes : je **cours** très vite / le **cours** de mathématiques / les **cours** de récréation.

Le cours de FLE ne peut être prétexte à l'étude de la distinction entre polysémie et homonymie, mais il est néanmoins important de faire relever par les apprenants que ces termes, s'ils sont identiques dans une langue (le français), pourront être traduits par des mots différents en LM.

### 6.5. Un mot sur les traducteurs automatiques

Même si des progrès sont flagrants dans le domaine, chacun a en mémoire des traductions absurdes proposées par des traducteurs automatiques. Pour citer un exemple vécu, nous nous souviendrons de notre incompréhension lorsqu'un document officiel visiblement traduit automatiquement de l'anglais demandait une « fermeture à glissière codée », jusqu'à ce que nous supposions, en effectuant la démarche de traduction inverse, qu'il s'agissait d'un code postal, ou *Zip code*.

Confronter les apprenants à des absurdités de ce genre peut avoir plusieurs vertus parmi lesquelles, en premier lieu, développer leur appréhension critique de l'objet utilisé en en faisant apparaître les limites.

## 7. Les limites et les points de vigilance

Nous nous contenterons de reprendre ici sous un mode synthétique certains des points évoqués précédemment :

1. La traduction n'est pas répréhensible dans le cours de FLE, mais elle doit être encadrée, pédagogisée et ses objectifs doivent être clairement définis ;
2. Un cours de FLE n'est pas un cours de traduction : les objectifs sont différents, tout comme doivent l'être les éventuelles attentes dans le domaine inter-lingual ;
3. Le support utilisé et le type de traduction attendu des apprenants (type de discours, documents authentique vs document fabriqué, texte ou phrases isolées, attentes et exigences, etc.) dépendront des objectifs attribués à l'activité ;
4. La traduction ne doit pas être systématique pour ne pas devenir un réflexe dont les apprenants auront ensuite du mal à se défaire ;
5. La traduction ne peut être la finalité du cours de langue. Laissons cela aux formations en traduction et interprétariat ;
6. La traduction ne peut pas, non plus, être vue comme un outil permettant de contrôler l'apprentissage de la L2 ;
7. La traduction ne doit jamais représenter une solution de facilité ni un moyen de gagner du temps ;
8. On pourra, du moins dans un premier temps, privilégier une traduction *stricto sensu* dans le cas d'une version (de la L2 vers la L1) et la traduction interprétative (ou médiation linguistique) dans le cas du thème (de la L1 vers la L2).

Il nous semble enfin intéressant de signaler ici l'impact que les manuels de FLE peuvent avoir sur la méthodologie en œuvre dans les classes et notamment sur la place pouvant être accordée à la traduction. On sait en effet que pour certains enseignants, le programme se confond souvent avec le sommaire du manuel en usage et que la méthodologie appliquée consiste à proposer les activités du manuel, après une éventuelle sélection et/ou adaptation de celles-ci afin de respecter le niveau et les besoins des apprenants. Or, la plupart des manuels se voulant *universels*, il est rare de trouver des références à une quelconque langue maternelle, et donc des activités liées à l'interlangue, qu'il s'agisse d'intercompréhension, de médiation, de traduction, etc. Les enseignants doivent donc élaborer eux-mêmes ces activités en tenant compte des difficultés constatées et des objectifs visés, ceux-ci pouvant différer en fonction de la langue maternelle de leurs apprenants.

## 8. En guise de synthèse

Le sous-titre de ce texte aurait pu être « Comment mettre à profit ce qu'on ne peut éviter ? ». Les apprenants auront spontanément recours à une traduction qui pourra être maladroite, voire erronée et donc peu efficace, à moins qu'elle ne soit encadrée et introduite parmi des activités et donc des objectifs du cours de langue. Sans pour autant être un spécialiste de la traduction et de l'interprétariat, l'enseignant de FLE pourra

ponctuellement y avoir recours, que ce soit pour renforcer des apprentissages ou les stabiliser : les apprenants ont besoin d'être rassurés quant à ce qu'ils pensent avoir compris.

Pour autant, la traduction ne peut être vue comme un passage obligatoire et une activité incontournable dans le processus d'enseignement. Sinon, quid des enseignants qui ne maîtrisent pas ou qui maîtrisent insuffisamment la langue maternelle des apprenants, ou encore comment aborder la traduction dans une classe où les apprenants sont de langue maternelle différente ? Des réponses ponctuelles peuvent bien sûr exister, mais ces exemples montrent clairement que la traduction en classe de langue ne doit être vue que comme un outil à disposition, mais que l'usage qui en sera fait relève de la seule décision de l'enseignant qui devra juger de sa pertinence au vu des objectifs qu'il se fixe et des activités les mieux adaptées.

### Références

- Calza J., (1987), « Les langues voisines et la traduction pédagogique », In *Le Français dans le monde*, p. 136-142.
- Capra A., (2017), « *Traduttore traditore* : de la possibilité de traduire les expressions figées en littérature », In *Textes et contextes*, URL : <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=237>
- Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des Langues vivantes.
- Conseil de l'Europe, (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Division des Politiques éducatives.
- Dubois J. et al., (2012), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Edit B. (2018), *Traduction en classe de langue*, URL : <http://www.verbum-analectaneolatina.hu/pdf/1-2-18.pdf>
- Germain C., (1993), *L'évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Nathan, CLE International.
- Jakobson R., (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, coll. « Points », Minuit.
- Ladmiral J-R., (1972), La traduction dans l'institution pédagogique, In: *Langages*, 7<sup>e</sup> année, n°28, La traduction, p. 8-39, URL : <https://doi.org/10.3406/lgge.1972.2095>
- Ladmiral J-R., (1994), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.
- Moubarak M.I-I., (2013), « Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Barheïn », URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958833>
- Pachod A., Roux P-Y., (1999), *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*, Paris, Didier.