
La place de la traduction comme outil d'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement secondaire

Auteur : Godefroid, Aurélie

Promoteur(s) : Bada, Valerie

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en traduction, à finalité spécialisée

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13284>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège
Faculté de Philosophie et Lettres
Département de Langues Modernes : Linguistique, Littérature et
Traduction

Master en traduction, à finalité spécialisée

Mémoire de fin d'études

Année universitaire 2020-2021

LA PLACE DE LA TRADUCTION COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

ÉTAT DE L'ART SÉLECTIF SUR LA RELATION ENTRE TRADUCTION ET
DIDACTIQUE DES LANGUES

Aurélie GODEFROID

Promotrice : Valérie BADA

Co-promotrice : Anne DEBRAS

3^e lectrice : Martine PONCELET

REMERCIEMENTS

Pour nous avoir guidée dans la détermination de notre sujet, nous avoir donné de multiples idées et pistes relatives à l'orientation de notre travail, avoir accepté de prendre en charge notre mémoire, et enfin, pour l'avoir relu et en avoir proposé de nombreuses améliorations, nous tenons ici à remercier madame Bada, notre promotrice.

Pour avoir porté de l'intérêt à notre sujet, et nous avoir également orientée dans les premières phases de notre projet, nous remercions madame Debras, notre co-promotrice et madame Poncelet, notre troisième lectrice.

Pour nous avoir inspiré l'idée de ce projet, en nous donnant la possibilité d'enseigner, et donc de prendre conscience de l'importance de la question traitée dans notre mémoire, nous remercions Stefanie Werner de Kids&Us, ainsi que Maxime et Bastien Piron, notamment.

Enfin, pour nous avoir soutenue tout au long de ce long projet, et avoir, entre autres, relu tout notre travail avec une attention particulière, nous remercions nos propres parents.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
I. PROLOGUE	3
Variables importantes à prendre en compte	7
II. TERMINOLOGIE	13
Langues propre et nouvelle des étudiants	14
Formes prises dans la salle de classe par la langue propre des étudiants.....	15
Formes prises dans la salle de classe par la traduction	17
III. HISTORIQUE DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT	23
Méthode de grammaire-traduction	23
Mouvement de Réforme	31
Méthodes audio-orales et audio-visuelles.....	34
Approche communicative	35
Attitudes et préoccupations actuelles à l'égard de l'utilisation de la langue propre des étudiants, y compris de la traduction.....	41
IV. ARGUMENTS CONTRE L'UTILISATION DE LA TRADUCTION DANS LA SALLE DE CLASSE	44
Arguments avancés contre l'utilisation de la langue propre des étudiants lors de l'apprentissage.....	45
Arguments avancés spécifiquement contre l'utilisation de la traduction lors de l'apprentissage.....	52
V. ARGUMENTS EN FAVEUR DE L'UTILISATION DE LA TRADUCTION DANS LA SALLE DE CLASSE	66
Réaction aux arguments contre l'utilisation de stratégies bilingues lors de l'apprentissage	67
Arguments originaux en faveur de l'utilisation de stratégies bilingues lors de l'apprentissage	74
VI. COMPARAISONS ENTRE LES ÉTUDES SÉLECTIONNÉES	89
Convergences.....	89
Divergences	98
VII. CONCLUSION ET SOLUTIONS	115
Récapitulatif des points importants abordés au sein du présent mémoire.....	115
Pistes de solution à l'égard de l'intégration de stratégies bilingues dans la salle de classe	124
VIII. BIBLIOGRAPHIE	135
Principaux articles et publications.....	135
Autres articles et publications	136
Pages web	146
Notes de cours.....	147

I. PROLOGUE

Bien que notre problématique touche à la traduction, l'objet même de nos études, le choix du thème du présent mémoire, « la traduction comme outil pédagogique dans l'enseignement des langues », n'était pas évident. En effet, la traduction n'a pas bonne presse dans l'enseignement des langues et nombre de professeurs, de méthodologues ou d'autres intervenants préfèrent la passer sous silence (Hall & G. Cook, 2013). Toutefois, pour des étudiants qui terminent des études de traduction et se destinent à l'enseignement, plusieurs questions essentielles se bousculent. Certains se demanderont, en effet, si la politique de l'institution qui les emploiera leur laissera la liberté de faire appel à la traduction, et le cas échéant, si cette dernière, susceptible de présenter certains avantages, sera opportune, ou si, au contraire, elle ne fera qu'entraver l'apprentissage, comme certains professeurs ont coutume de le penser (Kern, 1994, Lasagabaster, 2013, Karimah, 2020, Hall & G. Cook, 2013). En outre, certains enseignants s'inquiètent des éventuelles réactions de leurs collègues ou de leurs étudiants face à leur usage de la traduction (Hall & G. Cook, 2012, McMillan & Rivers, 2011), tandis que d'autres compareront le recours à la langue propre des étudiants à l'utilisation, dans la salle de classe, de la traduction, en tant qu'outil pédagogique, en se demandant si l'adhésion à cette deuxième pratique ne signifie pas, déjà, aller trop loin (Hall & G. Cook, 2012). Le présent mémoire constitue une tentative de réponse à ces questions, mais à bien d'autres, aussi, que les jeunes diplômés, tout comme leurs aînés, déjà en activité, pourraient se poser, afin, nous l'espérons, de les aider à se rassurer sur leurs pratiques et à les optimiser ou, simplement, à se renseigner sur une problématique qui, bien souvent, n'est pas abordée (Kern, 1994, Lasagabaster, 2013, Karimah, 2020, Hall & G. Cook, 2013).

Pour ce faire, nous partirons d'une compilation d'études, d'articles et d'ouvrages¹, pierre angulaire de ce mémoire. Celle-ci comprendra des études sur les points de vue des élèves et des enseignants sur la traduction, et parfois même sur sa fréquence d'utilisation ou sur ses fonctions : « Revisiting Translation as a Foreign Language Learning Tool : Contrasting Beliefs

¹ Nous avons décidé, pour le référencement de ce travail, de ne citer qu'une seule fois en notes de bas de page, dans cette introduction, les articles et les ouvrages qui composent ladite compilation, sur laquelle nous avons effectivement construit notre mémoire (sauf lorsque nous les invoquerons par une citation directe). Le reste du temps, lorsque nous soulèverons des idées exprimées dans ces documents, nous nous contenterons de signaler, entre parenthèses, le nom des auteurs dont elles émanent, ainsi que la date du travail correspondant. Les nombreux autres documents que nous avons utilisés pour approfondir la première compilation seront référencés, en notes de bas de page, chaque fois qu'ils seront mobilisés, par une citation directe ou non.

of Diversely Proficient Students » (2020) d'Anisatul Karimah², « Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating Subtitling in the Foreign-Language Curriculum » (2014) de Laura Incalcaterra McLoughlin & Jennifer Lertola³, « Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours » (2014) de Niamh Kelly & Jennifer Bruen⁴, « Translation and Language Learning: the Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union » (2013) du Directorate-General for Translation (Commission européenne)⁵, « Fonctions de la traduction en didactique des langues » (1985) de Elisabeth Lavault⁶. Feront également partie de cette compilation des études, aux problématiques similaires, sur la langue propre des élèves, cette fois : « L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation » (2006) d'Anne Edstrom⁷, « An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: a Questionnaire-based Study » (2014) de Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi⁸, « Own Language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes » (2013) de Graham Hall & Guy Cook⁹, « The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward "English Only" » (2011) de Brian A. McMillan & Damian J. Rivers¹⁰, « The Use of the L1 in CLIL Classes: The Teachers' Perspective » (2013) de David Lasagabaster¹¹. Des évaluations du rôle de la traduction en regard de diverses facettes importantes de l'apprentissage d'une langue,

² Karimah, A. (2020). "Revisiting Translation as a Foreign Language Learning Tool: Contrasting Beliefs of Diversely Proficient Students". *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 9-16. <https://doi.org/10.21460/saga.2020.11.14>

³ Incalcaterra McLoughlin, L. I., & Lertola, J. (2014). "Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating Subtitling in the Foreign-Language Curriculum". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>

⁴ Kelly, N., & Bruen, J. (2014). "Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours". *Language Teaching Research*, 19(2), 150-168. <https://doi.org/10.1177/1362168814541720>

⁵ Directorate-General for Translation (European Commission). (2013). "Translation and Language Learning: the Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union : Summary". *Publications Office of the European Union*, 1-5. <https://data.europa.eu/doi/10.2782/13232>

⁶ Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier érudition.

⁷ Edstrom, A. (2006). "L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation". *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(2), 275-292. <https://doi.org/10.1353/cml.2007.0002>

⁸ Mohebbi, H., & Alavi, M. (2014). "An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 57-73. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.539>

⁹ Hall, G., & Cook, G. (2013). "Own-Language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes". *ELT Research Papers*, 13(1), 49.

¹⁰ McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). "The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only'". *System*, 39(2), 251-263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.011>

¹¹ Lasagabaster, D. (2013). "The Use of the L1 in CLIL Classes: The Teachers' Perspective". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21. <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/3148>

telles que le vocabulaire ou la compréhension à la lecture, intégreront également notre compilation : « The Role of Mental Translation in Second Language Reading » (1994) de Richard G. Kern¹², « Second Language Vocabulary Learning : The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency » (1996) de Peter Prince¹³. Cette compilation comportera également des articles à vocation de synthèse vis-à-vis des fréquences et des fonctions, souvent relevées par d'autres chercheurs, de la langue propre des étudiants, de même que des arguments en faveur du bilinguisme : « Foreign Language Teaching » (2009) de Guy Cook¹⁴, « Guilt, Missed Opportunities, and False Role Models: A Look at Perceptions and Use of the First Language in English Teaching in Japan » (2015) de Samantha J. Hawkins¹⁵, « Own-Language Use in Language Teaching and Learning (State-of-the-Art-Article¹⁶) » (2012) de Graham Hall & Guy Cook¹⁷, « Code-Switching in the Classroom: Research Paradigms and Approaches » (2017) de Angel M. Y. Lin¹⁸, « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant » (1996) de Maria Causa¹⁹. D'autres articles, synthèses également, apporteront des arguments en faveur de la traduction, ainsi que des solutions proposées afin d'intégrer cette dernière à la salle de classe : « A Thing of the Future: Translation in Language Learning » (2007) de Guy Cook²⁰, « Second Language Pedagogy and Translation: The Role of Learners' Own-language and Explicit Instruction Revisited » (2015) de Felipe Kupske²¹, « Translation and Language Learning: Untapped Potential of Functionalist Approach to Translation in the

¹² Kern, R. G. (1994). "The Role of Mental Translation in Second Language Reading". *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441-461. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013450>

¹³ Prince, P. (1996). "Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency". *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493. <https://doi.org/10.2307/329727>

¹⁴ Cook, G. (2009). "Foreign Language Teaching". In Baker Mona & G. Saldanha (Éds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^e éd) (112-115). Routledge, 3.

¹⁵ Hawkins, S. (2015). "Perspectives: Guilt, Missed Opportunities, and False Role Models: A Look at Perceptions and Use of the First Language in English Teaching in Japan". *JALT Journal*, 37(1), 29. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ37.1-2>

¹⁶ Nous ferons d'ailleurs référence à cet article via la mention « article état de l'art » dans le présent mémoire afin de nous assurer de le différencier d'une étude, menée en 2013 par les mêmes auteurs, et portant presque le même nom.

¹⁷ Hall, G., & Cook, G. (2012). "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article). *Language Teaching*, 45(3), 271-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>

¹⁸ Lin, A. M. Y. (2017). "Code-Switching in the Classroom: Research Paradigms and Approaches". In K. A. King, Y.-J. Lai, & S. May (Éds.), *Research Methods in Language and Education* (487-501). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_34

¹⁹ Causa, M. (1996). « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 4, 111-129. <https://doi.org/10.4000/cediscor.404>

²⁰ Cook, G. (2007). "A Thing of the Future: Translation in Language Learning". *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396-401. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x>

²¹ Kupske, F. F. (2015). "Second Language Pedagogy and Translation: The Role Of Learners' Own-Language and Explicit Instruction Revisited". *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 51-65.

Foreign Language Classroom » (2018) de Eva Skopeckova²², « Traduction écrite et didactique des langues : Entre communication et éducation interculturelle » (2006) de Elena Carpi²³.

Il convient d'utiliser encore cette introduction pour préciser, comme le notent Graham Hall et Guy Cook (2012), que les arguments avancés en faveur du recours à la traduction dans l'enseignement des langues, et les situations utilisées pour les illustrer, sont rarement bien définis. En effet, comme la présence, ou non, de la traduction apparaît comme une équation complexe, subordonnée à de multiples facteurs et variables, nous aurons à cœur de délimiter ces derniers autant que faire se peut, dans ce mémoire, c'est-à-dire chaque fois que les auteurs dont nous nous réclamons les exposent eux-mêmes. La suite de cette introduction s'attachera donc à présenter quelques-unes des variables conditionnant l'équation susmentionnée. En outre, même si nous ne saurions être plus d'accord avec Guy Cook et Graham Hall, lorsqu'ils affirment, dans leur article « état de l'art » (2012), qu'au vu de ce problème de délimitation « la spécificité est de mise, et [qu'ils ont essayé de] rendre [leur] position et la portée de [leur] enquête claires dès le départ »²⁴, il sera parfois difficile de n'apporter que des arguments cadrant uniquement avec notre problématique spécifique. Ainsi, nous explorerons également les questions, annexes, relatives à la présence et à l'utilisation de la langue propre des élèves dans la salle de classe, et à d'autres niveaux d'enseignement que le secondaire, spécifiquement. Le débat autour de cette question de la délimitation des arguments avancés au regard de la relation entre traduction et enseignement des langues s'avère par ailleurs être aussi contradictoire que le reste de la problématique de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues, puisque certains auteurs ont tendance à considérer que les résultats obtenus dans certaines conditions spécifiques peuvent aussi bien être extrapolés dans d'autres situations. David Lasagabaster, par exemple, reconnaît que « bien que [son] étude soit centrée sur un contexte particulier (la Colombie), des résultats similaires pourraient être attendus dans de nombreux autres pays. »²⁵ Au contraire, d'autres les pensent limités aux variables qui les conditionnent, principalement à la paire linguistique concernée, comme Guy Cook et Graham Hall (2012), à une certaine méthodologie d'enseignement ou à un environnement institutionnel particulier, par

²² Skopeckova, E. (2018). "Translation and Language Learning: Untapped Potential of Functionalist Approach to Translation in the Foreign Language Classroom". *Brno Studies in English*, 44, 5-17. <https://doi.org/10.5817/BSE2018-2-1>

²³ Carpi, E. (2006). « Traduction écrite et didactique des langues : Entre communication et éducation interculturelle ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 141(1), 69-76. <https://www.cairn.info/journal-ela-2006-1-page-69.htm>

²⁴ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 272.

²⁵ Notre traduction, Lasagabaster, D. "The Use of the L1 in CLIL Classes", 17.

exemple (Kelly & Bruen, 2014). En effet, si certains préfèrent avancer avec circonspection devant une équation si complexe, d'autres auteurs sont disposés à généraliser les résultats qu'ils observent, tant les fonctions attribuées à la langue propre ou à la traduction se répètent d'un cas à l'autre (Lasagabaster, 2013).

Variables importantes à prendre en compte

En espérant dissiper la « confusion des différentes langues [qui] est aussi parfois présente dans la littérature prônant un retour à l'enseignement bilingue »²⁶, déplorée par Guy Cook et Graham Hall, le premier facteur à prendre en compte, dans notre recherche de précision et de spécificité, est la proximité entre les langues propre et nouvelle en présence. Si quelques exemples, issus notamment des études de Niamh Kelly et de Jennifer Bruen (2014), de Brian A. McMillan et de Damian J. Rivers (2011), de Hassan Mohebbi et de Sayyed Mohammad Alavi (2014), ou encore d'Anisatul Karimah (2020), de même que de quelques études aux participants internationaux, de Graham Hall et de Guy Cook (2013) et du Directorate-General for Translation of the European Commission (2013), mettent en parallèle l'anglais avec des langues plus éloignées, dont, le japonais, le persan, ou encore, l'indonésien, beaucoup d'autres exemples tirés des enquêtes d'Anne Edstrom (2006), d'Elisabeth Lavault (1985), de Richard G. Kern (1994), de Peter Prince (1996) ou de David Lasagabaster (2013), donnés dans le présent mémoire, concerneront les paires français et anglais ou espagnol et anglais, des langues relativement proches. En effet, ces trois langues appartiennent à la même typologie syntaxique puisque l'ordre canonique des mots y est SVO (Sujet-Verbe-Objet), avec toutefois quelques légères variations, notamment en français ou en espagnol, où l'utilisateur dispose d'une plus grande latitude²⁷. Le coefficient de similarité lexicale, qui « mesure la part de lexique commune à deux langues »²⁸ est de 0,27 entre le français et l'anglais, c'est-à-dire que 27 % du lexique anglais provient directement du français, sans même tenir compte des mots hérités du latin. Selon certaines études, « le lexique anglais total contient environ 50% d'emprunts aux langues

²⁶ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 272.

²⁷ Notes du cours de 2020 de linguistique contrastive français-anglais.

²⁸ Gilles, F. (2017). « Valorisation des analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes : étude prospective pour un dispositif plurilingue d'apprentissage du FLE dans le domaine de la santé ». *Linguistique*. Université Grenoble Alpes, 111. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01719853/document> (consulté le 10 avril 2021).

romanes »²⁹. D'après Maldonado Garcia et Borges³⁰, l'espagnol présente donc des chiffres fort similaires. Les mots qui présentent une similarité orthographique ou phonétique d'une langue à l'autre sont désignés sous le terme de *cognates* en anglais, voire de « mots apparentés »³¹ ou de « mots sosies »³² en français. L'anglais et le français, au même titre que l'anglais et l'espagnol, partagent un nombre de *cognates* orthographiques élevé et un nombre, certes moindre de *cognates* phonétiques, ce qui témoigne tout de même de la proximité de ces langues.

Ainsi, un étudiant, dont les langues propre et nouvelle partagent un coefficient de similarité lexical élevé et une même typologie syntaxique, sera tenté par le recours à la traduction car, dans ce premier cas, cette dernière pourrait tout à fait faciliter sa compréhension de la nouvelle langue (Kern, 1994). Le besoin de traduction se fait pourtant également ressentir chez l'apprenant d'une langue éloignée de la sienne sur les plans phonétique, lexical et syntaxique (Kupske, 2015). Il naît, peut-être, de cette différence, justement trop grande, qui fait rechercher à l'étudiant un socle de connaissances familières pour en ériger de nouvelles, ou de la charge cognitive trop importante, imposée par le traitement de cette nouvelle langue, qui le contraint à rebasculer dans sa propre langue (Prince, 1996). Les professeurs se montrent toutefois plus sceptiques à l'égard de ce deuxième cas (Hall & G. Cook, 2013), où la traduction littérale d'une langue, souvent trop éloignée et mal comprise, peut rapidement se transformer en échec tant traductif, puisque la compréhension du texte source est reconnue comme une condition essentielle à toute bonne traduction (Lavault, 1985), que paradigmatique pour les partisans de l'enseignement bilingue, puisqu'il donnerait ainsi raison à tous les arguments avancés contre cette pratique, que nous passons en revue dans la section « arguments contre l'utilisation de la traduction dans la salle de classe ». La prise en compte de l'éloignement dans les paires de langues citées dans les diverses études est donc essentielle car certaines d'entre elles représenteraient ainsi un environnement plus propice à l'utilisation de la traduction que d'autres.

²⁹ Notre traduction, Schepens, J., Dijkstra, T., Grootjen, F., & van Heuven, W. J. B. (2013). "Cross-Language Distributions of High Frequency and Phonetically Similar Cognates". *PLOS ONE*, 8(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063006>

³⁰ Maldonado Garcia, M., & Borges, A. (2014). "Lexical Similarity Level between English and Portuguese". *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 14(13), 150. <https://doi.org/10.12795/elia.2014.i14.06> (consulté le 10 avril 2021).

³¹ Caid, L. (2008). « Les cognates français/anglais ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 149(1), 65-76. <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-65.htm> (consulté le 11 avril 2021)

³² *Ibid.*

Les professeurs bénéficient parfois d'une large marge de manœuvre dans leur choix de recourir ou non, à la traduction, comme lors du cours particulier³³, où aucune politique institutionnelle ni méthodologie en particulier n'est imposée à l'enseignant. D'autres fois, les professeurs se voient imposer, via la politique de leur établissement (McMillan & Rivers, 2011), des modalités d'enseignement bien définies, ou décident, de leur propre chef, de les mettre en œuvre car ils en sont eux-mêmes convaincus. Bien que ces méthodologies se concrétisent parfois en un enseignement bilingue, d'autres sont dotées d'une vision diamétralement opposée de la langue propre et se placent, ainsi, à l'autre extrême dans un *continuum* imaginé par Ernesto Macaro³⁴, cité par Lasagabaster (2013 : 3), pour recenser les approches à l'égard du recours à la langue nouvelle dans l'enseignement des langues, ainsi que les fréquences d'utilisation qui y sont liées. Le tenant de cette extrémité est l'exclusion de la langue propre de la salle de classe, dans la lignée des méthodes directes, naturelles et communicatives, qui seront détaillées dans la section « historique des méthodes d'enseignement » du présent mémoire. Malgré cette politique de tolérance zéro à l'égard de la langue propre des étudiants, les études menées sur le sujet ont suffisamment participé à démontrer qu'elle subsiste encore, à petite ou grande échelle, dans la plupart des classes concernées, parfois même en dépit de la meilleure volonté de l'enseignant à respecter cette modalité (Hall & G. Cook, 2013, Littlewood & Yu, 2011³⁵, cités par Lasagabaster, 2013 : 3, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014, V. Cook, 2001³⁶, cité par Hall & G. Cook, 2012 : 278). La même chose vaut pour la traduction (Lavault, 1985, O'Malley & Chamot, 1990³⁷, cités par Hall & G. Cook, 2012 : 289).

Les impressions dégagées de certaines études, parfois résolument positives (Kelly & Bruen, 2014, Lasagabaster, 2013), d'autres fois plus négatives (Hall & G. Cook, 2013) ou partagées (McMillan & Rivers, 2011), font état de très grandes divergences d'opinion sur la question de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues parmi le corps enseignant.

³³ On entend par « cours particuliers », « les cours privés donnés à titre payant, dans des matières enseignées à l'école (ce compris des cours de méthode de travail), de manière individuelle ou en petits groupes, en dehors de l'école, par un professeur particulier (étudiant, professeur ou autre). » Van Honsté, C., & Lontie, M. (2012). « Les cours particuliers : Une école après l'école ? » *Étude UFAPEC*, 21(12), 6 <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2112-Etude-cours-particuliers.pdf> (consulté le 19 avril 2021)

³⁴ Macaro, E. (2009). "Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring "Optimal" Use". In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (35-49). Bristol: Multilingual Matters.

³⁵ Littlewood, W., & Yu, B. (2011). "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom". *Language Teaching*, 44, 64-77. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990310> (consulté le 24 juillet 2021).

³⁶ Cook, V. (2001). "Using the First Language in the Classroom". *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

³⁷ O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

L'utilisation de la langue propre des étudiants suscite déjà de fortes divisions entre les enseignants qui l'acceptent sous certaines conditions, ceux qui ne peuvent s'empêcher de constater, avec culpabilité et honte³⁸, sa présence au sein de leur classe et ceux qui la condamnent avec véhémence (Macaro³⁹, cité par Hall & G. Cook, 2013). Aussi le recours à la traduction, comme outil pédagogique, considéré par beaucoup comme le franchissement d'une étape supplémentaire, ne peut que susciter les mêmes passions, puisqu'il semble, pour certains, encore plus difficile à accepter (Hall & G. Cook, 2012). Certaines études (Lasagabaster, 2013, McMillan & Rivers, 2011) montrent que, indépendamment des décisions de leur institution en la matière, les enseignants s'appuient souvent sur leur propre point de vue sur l'utilisation de la langue propre de leurs élèves en classe pour en tirer parti, sous forme d'activités de traduction par exemple, la tolérer ou la rejeter complètement. À nouveau, de nombreux facteurs entrent en jeu dans l'élaboration de ces points de vue des professeurs, qui découlent notamment de leurs propres expériences en tant qu'étudiants et, plus tard, en tant qu'enseignants (Hall & G. Cook, 2012), de leur formation, des opinions de leurs collègues et de leur institution, des attentes d'autres intervenants, notamment des élèves et des parents d'élèves, vis-à-vis de

³⁸ « Culpabilité » est la traduction évidente de « *guilt* », le mot effectivement utilisé en anglais dans les articles qui le mentionnent (Lasagabaster, 2013, Edstrom, 2006, Hall & Cook, 2013 ou Hawkins, 2015). Cependant, à l'instar de Hawkins, qui utilise, en fait, les deux termes de « *shame and guilt* » en anglais dans son article, nous avons choisi de traduire toutes les références à « *guilt* » de la part des auteurs susnommés par « culpabilité et honte ». Premièrement, il s'agissait de prendre en compte toutes les cultures en référence desquelles ce sentiment avait été utilisé, que ce soit la culture occidentale, ou la culture japonaise (et même, bien d'autres, non mentionnées dans l'article de Hall et de Cook de 2013). En effet, comme l'expriment Hareli et al., « les expressions émotionnelles peuvent varier avec la culture en fonction des différences culturelles » (Notre traduction, Hareli, S., Kafetsios, K., & Hess, U. (2015). "A Cross-Cultural Study on Emotion Expression and the Learning of Social Norms". *Frontiers in Psychology*, 6, 1501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01501>, consulté le 15 août 2021). À ce titre, la culture japonaise a été catégorisée, par l'anthropologie culturelle, comme une « société de la honte », par opposition à une « société de la culpabilité » (Guilt–Shame–Fear Spectrum of Cultures. (2021). *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Guilt%E2%80%93shame%E2%80%93fear_spectrum_of_cultures&oldid=1037471347, consulté le 15 août 2021). Un bref extrait, semblable à beaucoup d'autres, trouvables, notamment sur Internet, montre comment ce sentiment, appelé « culpabilité » dans la société occidentale, devient la « honte » au Japon : « Dans la culture occidentale, la culpabilité peut être atténuée par la confession, l'autosatisfaction ou le système judiciaire, mais dans la culture japonaise, la honte ne peut être effacée tant qu'une personne ne fait pas ce que la société attend d'elle, ce qui peut inclure des mesures drastiques comme le suicide. » (McCran, T. (s. d.). *Most Honorable Son: Shame, Honor, and Dirty (Essay)*. <https://www.pbs.org/mosthonorableson/shame.html>, consulté le 15 août 2021). Deuxièmement, il nous a semblé qu'un mélange de culpabilité et de honte était tout à fait pertinent pour décrire les sentiments des professeurs admettant devoir recourir à des stratégies bilingues, qui sont pourtant réprochées dans la littérature sur l'apprentissage des langues. Il faut cependant distinguer cet usage du mot « honte », même s'ils peuvent être liés d'une certaine manière, du concept de « *vergonha* » ou « processus consistant à rejeter et à avoir honte de sa langue maternelle (ou de celle de ses parents) par la faute d'exclusions et d'humiliations à l'école » (Vergonha. (2021). *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Vergonha&oldid=185294977>, consulté le 15 août 2021), plutôt utilisé relativement aux « diverses politiques du gouvernement français sur ses minorités dont la langue maternelle était considérée comme un patois, tel que l'occitan ou d'autres langues d'oïl » (*Ibid.*). À ne pas confondre également avec la « honte » qui suit la commission, ou la peur de la commission, d'une erreur en langue nouvelle devant la classe.

³⁹ Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

l'apprentissage, de leur origine et de leur bagage culturel, de leur propre niveau dans les langues propre et nouvelle en présence, et finalement, de caractéristiques propres à leur classe, comme le fait qu'ils partagent ou non la langue de leurs étudiants, de même que le niveau, les besoins ou la motivation, perçus, entre autres, de ces derniers (McMillan & Rivers, 2011).

La présence, ou non, dans la salle de classe de la langue propre, qui conditionne l'apparition de la traduction, susceptible, ensuite, d'être encadrée, ou condamnée, par l'enseignant, ne repose ainsi pas uniquement sur ce dernier. Même si les choix propres du professeur, de même que la politique de son institution, en faveur, ou non, de l'enseignement bilingue, (McMillan & Rivers, 2011) pèsent pour beaucoup dans la décision d'autoriser, ou non, le recours à la langue propre des apprenants dans la salle de classe, qui ouvre par là même, la voie à l'utilisation de la traduction, le résultat final naît d'un jeu de négociation avec les étudiants. En effet, ces derniers, aussi, sont dotés d'un rapport personnel à leur langue propre au regard de l'enseignement des langues. Byram et Fleming⁴⁰, cités par Carpi, (2006 : 70), parlent même d'une « culture d'apprentissage » à cet égard, qui déterminera, notamment, les éventuelles fonctions que cette langue propre assumera au sein de la salle de classe. Les étudiants semblent, pourtant, en général, apprécier traduire (Kelly & Bruen, 2014). Certains vont même jusqu'à considérer cette disposition comme naturelle, chez des étudiants qui recourent souvent spontanément durant leur apprentissage à la traduction, « un comportement linguistique naturel » selon Stern⁴¹, cité par Graham Hall & Guy Cook (2012 : 280).

Le niveau de motivation des étudiants est, quant à lui, étroitement lié au niveau d'enseignement fréquenté – primaire, secondaire ou supérieur – , ainsi qu'au choix d'études, pour ceux qui se trouvent dans des niveaux d'enseignement supérieur, universitaire par exemple. En effet, les étudiants qui poursuivent encore des études secondaires n'ont, pour la plupart, pas choisi de suivre des cours de langue, mais se les sont vus imposer par leur institution (Edstrom, 2006). Afin de maintenir leur niveau d'intérêt pour la leçon de langue, ce qui, bien sûr, conditionne leur réussite en tant qu'apprenants, puisque « la motivation est un facteur clé pour déterminer le rythme et le succès de l'apprentissage d'une langue »⁴², la traduction et la langue propre des apprenants, généralement vues d'un bon œil par ces derniers (Kelly & Bruen, 2014, Karimah,

⁴⁰ Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid : CUP.

⁴¹ Notre traduction, Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

⁴² Notre traduction, Incalcaterra McLoughlin, L. I., & Lertola, J. "Audiovisual Translation in Second Language Acquisition", 79.

2020), sont introduites dans la salle de classe. Ainsi, les étudiants issus de niveaux d'enseignement supérieur qui se spécialisent dans des matières éloignées de la traduction ou des langues constituent une classe d'apprenants similaire. Les résultats obtenus à partir d'études basées sur cette catégorie d'étudiants peuvent donc raisonnablement être extrapolés aux niveaux d'enseignement secondaire. Par ailleurs, un autre parallèle peut être établi entre les différents niveaux d'enseignement à travers « la différence entre les enseignants privés et publics [qui] s'est avérée statistiquement significative »⁴³ en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle des élèves, y compris la traduction, avec une utilisation plus fréquente dans les établissements publics. Le facteur du niveau d'éducation fréquenté peut également influencer l'apparition de la langue propre des étudiants, et donc de la traduction, d'autres manières. Par exemple, il est tout à fait logique de penser que le nombre d'années d'étude de la langue nouvelle, tributaire, en général, du niveau d'enseignement, détermine la compétence dans cette langue. Ainsi, certains auteurs comme Graham Hall et Guy Cook pensent qu'« il peut y avoir une tendance pour les jeunes apprenants à étudier l'anglais à un niveau inférieur à celui des apprenants plus âgés »⁴⁴. Or, l'âge des étudiants est normalement inséparable du niveau d'enseignement qu'ils fréquentent. En d'autres termes, cette variable est étroitement liée au facteur suivant à examiner, à savoir les compétences linguistiques des apprenants dans la nouvelle langue.

En effet, le niveau des étudiants en langue nouvelle est un autre facteur tout autant à prendre en compte (Hall & G. Cook, 2013, McMillan & Rivers, 2011). Si certains enseignants, travaillant dans des universités chinoises notamment, soutiennent que le niveau de leurs élèves ne pèse aucunement dans leur choix de recourir, ou non, à la langue propre de leurs étudiants (Hall & G. Cook, 2013), ils sont aussi très nombreux à réserver davantage ces pratiques aux premiers temps de l'apprentissage, dans l'espoir, pour certains qui les voient même comme un mal nécessaire, de s'en passer par la suite (Hall & G. Cook, 2013, McMillan & Rivers, 2011). Les étudiants eux-mêmes se reposent aussi, très logiquement, davantage sur leur propre langue ou sur des stratégies de traduction lorsqu'ils commencent à apprendre une nouvelle langue, car celles-ci leur « [fournissent] un échafaudage [...] pour qu'ils comprennent des choses qui étaient trop compliquées pour eux » (Harmer, cité par Karimah, 2020 : 12)⁴⁵. Ces observations

⁴³ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in ELT", 22.

⁴⁴ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in ELT", 19.

⁴⁵ Notre traduction, Harmer, J. (2007a). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Limited.

laissent bel et bien penser à un lien entre le niveau des étudiants et la présence, dans la salle de classe, de la langue propre ou de la traduction.

La pluralité des expériences, indissociable de l'apprentissage d'une nouvelle langue, puisqu'il s'agit d'une pratique répandue sur toute la planète (Hall & G. Cook 2012), rend parfois les comparaisons difficiles entre des données si diversifiées, par l'action des nombreuses variables à prendre en compte, dont ces quelques mots d'introduction ne constituaient qu'un bref survol. Un auteur qui, comme nous par ce mémoire, aspire à mener une étude ou à dresser un état de l'art sur la question de l'utilisation de la traduction – et par jeu de causes et de conséquences, de la langue propre – comme outil pédagogique dans l'enseignement des langues verra donc deux possibilités s'ouvrir à lui afin de produire un travail rigoureux. Il pourra ainsi tenter de trier, autant que faire se peut, les arguments avancés d'un côté et puis de l'autre du débat en se cantonnant à une modalité d'enseignement et à une paire linguistique choisies, par exemple. Cependant, l'influence de nombreux autres facteurs déterminants, dont l'expérience des enseignants, les préférences et le niveau des étudiants, de même que leurs origines géographiques, l'amèneront à compartimenter encore davantage ces données ou, même, à comparer ce qui est, en fait, presque incomparable. Aussi, ce même auteur, peut, comme nous, prendre le parti de mettre en parallèle les résultats d'études, issues de pays différents, qui s'intéressent à des méthodologies ou des paires linguistiques différentes, sans toutefois s'affranchir de tout souci du détail, puisque nous nous efforcerons de préciser le contexte de chaque cas exposé, s'il a été lui-même fourni par l'auteur, dans l'espoir de dresser, pour la problématique étudiée, le portrait le plus juste et le plus précis possible, tout en reflétant la diversité des pratiques et des expériences à travers le monde. Après tout, les ponts et autres similitudes établis à la faveur de telles comparaisons ne seraient-ils pas encore plus révélateurs de la question que les conclusions tirées à partir de données homogènes ?

II. TERMINOLOGIE

L'écriture du présent mémoire présente une particularité. En effet, les termes « langue maternelle », « langue étrangère » et assimilés, bien plus familiers que ceux de « langue propre » et de « langue nouvelle », employés jusqu'ici, sont absents. Ce choix est pourtant motivé.

Langues propre et nouvelle des étudiants

Guy Cook, (2012, 2013) fervent défenseur de l'enseignement bilingue, a également mené le débat sur le front terminologique avec son co-auteur, Graham Hall. La langue avec laquelle les étudiants franchissent le seuil de la salle de classe peut être appelée « langue première », « langue natale » ou encore « langue maternelle » (Hall & G. Cook, 2012, 2013). Toutefois, Graham Hall et Guy Cook (2012, 2013) font remarquer que ces solutions sont loin d'être idéales. Les deux premières options font, en effet, souvent référence à une langue dite « commune » ou « partagée », c'est-à-dire celle de la majorité des étudiants, sans qu'elle soit nécessairement leur langue première ou natale. Plus spécifiquement, la langue première, souvent raccourcie en « L1 », instaure des relations hiérarchiques assez gênantes entre les différentes langues en présence, ce qui reviendrait à attribuer, à ces dernières, un semblant d'ordre d'importance (Hall & G. Cook, 2012, 2013), tandis que le terme de « langue natale » est trop imprécis puisqu'il englobe une variété de concepts sans réel lien les uns avec les autres. Il peut notamment désigner la langue parlée par un individu durant l'enfance, la langue qu'un individu maîtrise le mieux ou encore la langue avec laquelle un individu a le plus d'atomes crochus, qui ne sont parfois même pas la même ! (Hall & G. Cook, 2012, 2013) Quant au terme de « langue maternelle », il est souvent remis en question du fait de la charge émotionnelle qui lui est associée (Hall & G. Cook, 2012). En outre, Graham Hall et Guy Cook rappellent qu'« il arrive souvent que la langue maternelle d'un individu ne soit en fait pas celle de sa mère ! »⁴⁶.

La langue apprise par les étudiants au sein de la salle de classe est parfois appelée « seconde langue », « langue étrangère », ou même « langue cible » (Hall & G. Cook, 2012, 2013). La première option pose le même problème de classement, par ordre d'importance, que la « langue première », mais donne également l'impression que les élèves ne peuvent connaître qu'une seule langue en plus de la leur (Hall & G. Cook, 2012, 2013). À l'instar de la « langue natale », le concept de « langue étrangère » est également trop flou, car en raison de la pluralité des situations linguistiques, un nombre de langues, officielles, ou non, peuvent coexister au sein d'un même pays, mais tout de même être considérées par les autochtones comme des « langues étrangères » (Hall & G. Cook, 2012, 2013). Au contraire, une même langue peut transcender les frontières nationales sans être perçue comme une langue étrangère par ses locuteurs, bien

⁴⁶ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 274.

qu'ils ne partagent pas la même origine. L'anglais en est un exemple éloquent, puisqu'il fait désormais acte de présence dans le monde entier (Hall & G. Cook, 2012, 2013). Quant à l'expression « langue cible », elle « posséderait des connotations militaires assez fâcheuses »⁴⁷. Pour toutes ces raisons, Graham Hall et Guy Cook proposent l'utilisation d'une nouvelle terminologie : « langue propre » et « langue nouvelle », qui a été retenue dans le cadre du présent mémoire (Hall & G. Cook, 2012, 2013).

Au même titre, il faudra remarquer que les termes de langue propre et de traduction sont souvent utilisés conjointement dans le présent mémoire, ce qui entraîne la question, juste, de l'existence, ou non, d'une différence pertinente entre ces deux concepts et, le cas échéant, des raisons qui ont mené le terme de « langue propre » à s'immiscer dans un mémoire portant sur la traduction. Dans ce cas, le terme de « langue propre » s'avère plus générique que celui de « traduction » et conditionne l'apparition de cette dernière dans la salle de classe puisque, sans langue propre, la pratique n'est évidemment pas possible. La langue propre peut donc englober la traduction, mais ne se limite pas à celle-ci, car derrière elle, se cachent bien d'autres réalités de la salle de classe bilingue ou plurilingue.

Formes prises dans la salle de classe par la langue propre des étudiants

Bien sûr, un enseignant peut intervenir exclusivement dans la langue propre des étudiants, souvent pour donner des explications, relatives à l'apprentissage, à l'environnement d'apprentissage (Rolin-Ianziti et Varshney, citées par Hall & G. Cook, 2013 : 8-9)⁴⁸ ou même encore à l'aspect social (Kim & Elder, citées par Hall & G. Cook, 2013 : 9)⁴⁹, afin de faciliter leur apprentissage de la langue nouvelle. Dans la même veine, la langue propre se manifeste également dans l'alternance des codes linguistiques ou « alternance codique », qui « se produit quand un locuteur bilingue change de langue au sein d'une seule et même conversation »⁵⁰. Comme ce phénomène est, en fait, une conséquence naturelle du bilinguisme (Mohebbi &

⁴⁷ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 274.

⁴⁸ Rolin-Ianziti, J. & Varshney, R. (2008). "Students' Views Regarding the Use of the First Language: an Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use". *Canadian Modern Language Review*, 65(2), 249-273.

⁴⁹ Kim, S.H. & Elder, C. (2008). "Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand". *Language, Culture and Communication*, 21(2), 167-185.

⁵⁰ Walker, D. (2005a). « Le français dans l'Ouest canadien » In A. Valdman., J. Auger. et D. Piston-Hatlen (Éds.), *Le français en Amérique du Nord. État présent (187-205)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module3/co/module3_88.html (consulté le 21 avril 2021)

Mohammad Alavi, 2014, McMillan & Rivers, 2011, Lasagabaster, 2013), puisqu'il implique une connaissance égale des deux langues, de même que le respect des « règles morphologiques et syntaxiques »⁵¹ de celles-ci au sein même de l'énoncé plurilingue⁵², certains le voient, à l'échelle de la salle de classe, comme l'apanage seul du professeur, souvent un « locuteur bilingue »⁵³ confirmé. D'autres, comme Lüdi (1991), cité par Causa (1996 : 4), conçoivent la salle de classe comme « un espace illocutoire potentiellement bilingue »⁵⁴, où « l'enseignant est perçu comme un locuteur bilingue et les apprenants comme des bilingues virtuels »⁵⁵. Cette vision est notamment partagée par Anne Edstrom (2006) ou par V. Cook⁵⁶, cité par Graham Hall et Guy Cook (2012 : 305). La principale différence entre ces deux types d'intervenants, professeur ou apprenants, de la salle de classe vient donc de l'usage qu'ils font de l'alternance codique. En effet, les étudiants l'utilisent fréquemment en guise de ce que Maria Causa (1996) appelle une « stratégie d'appui »⁵⁷, dans l'optique de « résoudre des problèmes de communication »⁵⁸, souvent posés par un manque de connaissances de la langue nouvelle en cours d'apprentissage (Causa, 1996). Quant au professeur, il s'en sert à diverses fins. De son côté, la « stratégie d'appui » lui permet de résoudre « un problème pour l'autre et non pas pour [lui-même] »⁵⁹. Maria Causa distingue également à cette fin une « stratégie contrastive »⁶⁰, où l'alternance codique rend possible « la mise en rapport des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences »⁶¹. Cette activité est souvent étroitement liée à la traduction (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014), et peut même en être une conséquence, signe, s'il en faut, que les débats qui entourent l'utilisation de la traduction ou de la langue propre des étudiants dans la salle de classe relèvent bien souvent d'une seule et même question.

L'alternance codique suppose la présence, dans le cerveau de l'individu bilingue, de deux systèmes linguistiques nettement compartimentés. Cette forme de bilinguisme s'appelle le

⁵¹ *L'alternance codique*. (s. d.). <http://uoh.concordia.ca/>. Retrieved from: http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module3/co/module3_88.html (consulté le 10 août 2021).

⁵² Walker, D. « Le français dans l'Ouest canadien », 187-205.

⁵³ Causa, M. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », 2

⁵⁴ Lüdi, G. (1991). « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? » In *Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies*, Barcelone : ESF.

⁵⁵ Causa *op. cit.*, 4

⁵⁶ Cook, V. (2002). « Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective ». In V. Cook (Éd.), *Portraits of the L2 User* (325-344). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

⁵⁷ Causa *op. cit.*, 14

⁵⁸ *Ibid.*, 4

⁵⁹ *Ibid.*, 4

⁶⁰ *Ibid.*, 3

⁶¹ *Ibid.*, 3

« bilinguisme coordonné » (V. Cook⁶², cité par Hall & G. Cook, 2012 : 281). Au contraire, dans le cas du « bilinguisme composé »⁶³, que présentent souvent les enfants qui ont été exposés, durant l'enfance à deux langues, seul un système linguistique existe et l'individu bilingue ne possède alors qu'un signifié pour deux signifiants (Weinreich⁶⁴, V. Cook, cités par Hall et G. Cook, 2012 : 281). Bien que ce type de bilingue ne perçoive pas toujours clairement les différences conceptuelles entre ses deux langues⁶⁵, il aura appris à extraire de son unique système linguistique les informations qu'il juge pertinentes en regard de la situation de communication qui le concerne (Lasagabaster, 2013). Le bilinguisme coordonné donne naissance au *translanguaging* (TL), une autre pratique bilingue de la salle de classe, qui suscite actuellement un certain intérêt, car elle s'inscrit parfaitement dans les approches, très actuelles, de la pédagogie plurilingue et de la promotion de la diversité linguistique (Lasagabaster, 2013). Ces dernières bénéficient en effet, selon Reisner & Schwender⁶⁶, de l'appui de la politique linguistique de l'Union européenne. Stratégie d'apprentissage issue d'un enseignement bilingue, le *translanguaging* permet de transmettre « un certain contenu (écrit ou oral) [...] aux élèves dans une langue donnée, tandis que les produits des élèves (rédaction ou intervention) sont réalisés dans l'autre langue utilisée dans le contexte linguistique présent » (Baker, 2011)⁶⁷. Selon le cas, très concret, exposé par Mehisto (2012)⁶⁸, cité par Lasagabaster (2013 : 2), le professeur pourra donc demander à ses élèves de se documenter sur un sujet dans une langue donnée et d'ensuite présenter leurs découvertes devant la classe dans une autre langue.

Formes prises dans la salle de classe par la traduction

Quant au terme de « traduction », il recouvre lui aussi, sans surprise, plusieurs réalités. En effet, la traduction ne s'est véritablement constituée que très récemment en tant que discipline universitaire et scientifique, sous le nom de « traductologie », néologisme inventé dans les

⁶² Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

⁶³ Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 281

⁶⁴ Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

⁶⁵ *Tool Module : Different Types of Bilingualism*. (s. d.).

https://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/outil_bleu20.html (consulté le 23 mars 2021)

⁶⁶ Reisner, C., & Schwender, P. (2020). « Translanguaging et intercompréhension -deux approches à la diversité linguistique? » *OLBI Working Papers*, 10, 205-227. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555> (consulté le 6 avril 2021).

⁶⁷ Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters,

⁶⁸ Mehisto, P. (2012). *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.

années 1970 à partir du mot « traduction » et du suffixe « -logie » (Pruvost⁶⁹). Étant donné la nouveauté du domaine, la question des définitions n'est pas encore totalement tranchée. En ce qui concerne la traductologie, plusieurs ont été proposées. Selon Brian Harris (1973), de l'Université de Montréal, il s'agit simplement de « toute référence à l'analyse linguistique du phénomène de traduction »⁷⁰. Chez Roman Jakobson, linguiste russo-américain, cité par Pruvost (2013 : 391) la science traductologique « étudie le processus cognitif et les processus linguistiques inhérents à toute reproduction (traduction) orale, écrite ou gestuelle, vers un langage, de l'expression d'une idée provenant d'un autre langage (signes vocaux (parole), graphiques (écriture) ou gestuels) ».⁷¹

La traduction, l'objet même de la discipline traductologique, selon Jean-René Ladmiral⁷², cité par Franck Barbin⁷³, n'échappe pas non plus à ce problème de définition. Force est de constater que de « nombreux théoriciens et [...] praticiens »⁷⁴ ont tenté de relever ce défi, tout en reconnaissant « [la difficulté] de donner une définition pertinente de la traduction »⁷⁵ qui se limite souvent à une simple description, signe de la « complexité de cette opération »⁷⁶. Bien qu'étant une pratique millénaire au rôle reconnu dans la diffusion des savoirs, des cultures et des religions à travers l'histoire, le terme « traduction » n'est utilisé dans un de ses sens modernes, « le passage d'une langue à une autre »⁷⁷, qu'à partir de 1527⁷⁸. L'anglais, quant à lui, est plus précoce et le mot est utilisé pour la première fois par Richard Role, un religieux anglais, en 1340 dans la préface de son « Psalter » (Kupske, 2015). Si au départ, le terme semblait désigner davantage le produit fini de la traduction, il fait aujourd'hui, selon Jean René Ladmiral, autant référence à la « pratique traduisante » qu'au « résultat de cette activité » (Ladmiral⁷⁹, cité par Durdureanu, 2018 : 9), qu'il définit d'ailleurs comme « une activité

⁶⁹ Pruvost, J. (2013). « Avant-propos. – Vous avez dit traductologie ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, 172(4), 390. <https://www.cairn.info/revue-ela-2013-4-page-389.htm> (consulté le 21 avril 2021).

⁷⁰ Harris, B. (1973). « La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique ». In J. Mca'Nulty et al (Éds.) *Problème de sémantique*. Cahier de linguistique 3 (135). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

⁷¹ Jakobson, R. (1963). « Aspects linguistiques de la traduction », In *Essais de linguistique générale*, (trad. Nicolas Ruwet) (71-86), Paris, Éditions de Minuit. [«On Linguistic Aspects of Translation», in R.A. Brower, (Éd.), (1959) (232-39). *On Translation*, Cambridge: Harvard University Press].

⁷² Ladmiral, J.-R. (1994), *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.

⁷³ Barbin, F. (2012). « Jean-René Ladmiral ou l'irréductible parcellisation de la traductologie ». *Des mots aux actes*, 3, 6.

⁷⁴ Durdureanu, I.I. (2018). « Traduction et typologie des textes : pour une définition de la traduction "correcte" ». *Universidade do Porto*, 9. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9808.pdf> (consulté le 7 août 2021).

⁷⁵ *Ibid.*, 9.

⁷⁶ *Ibid.*, 9.

⁷⁷ *Ibid.*, 9.

⁷⁸ *Ibid.*, 9.

⁷⁹ Ladmiral, J.-R. (1994), *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.

humaine universelle rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du Globe » (Ladmiral,⁸⁰ cité par Durdureanu, 2018 : 11). Selon Georges Mounin, cité lui aussi par Durdureanu (2018 : 11), « la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification puis quant au style. »⁸¹ La traduction, pratique généralisée à l'ensemble de la planète⁸², se décline également à foison de par une telle extension. Certains éléments de sa définition sont ainsi soulignés, ou même ajoutés, au gré des fonctions qu'elle occupe. Vu le thème qui nous concerne, une première distinction importante doit être établie entre la traduction « professionnelle » (Lavault, 1985, Skopeckova, 2018), et la traduction « pédagogique » de Klaudy⁸³, citée par Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola (2014 : 71). L'accent passe du produit fini au processus même alors que la traduction devient un moyen, un outil pédagogique (Karimah, 2020), qui permet d'atteindre un objectif autre que celui, conventionnel de transfert d'un message, similaire en fond, mais pas toujours en forme, d'une langue donnée à une autre, qui sera donc l'apprentissage d'une langue nouvelle, voire l'évaluation des compétences linguistiques des élèves (Lavault, 1985). Elisabeth Lavault (1985) offre dans son ouvrage « Fonctions de la traduction en didactique des langues », une comparaison détaillée entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle qui, chez elle, se conçoit à travers le prisme de son approche fonctionnaliste, où la traduction s'envisage comme un « acte de communication »⁸⁴ capable de « combler le fossé entre deux codes linguistiques »⁸⁵. Bien que « [ce soit] d'abord au niveau des objectifs que [les traductions professionnelle et pédagogique] s'opposent »⁸⁶, leurs intervenants ne sont pas non plus les mêmes (Lavault, 1985). En effet, dans une situation classique de traduction professionnelle, un auteur encode un message dans un code linguistique donné. Un public spécifique souhaite accéder à ce message – ou un tiers décide qu'il serait bon de le soumettre à ce public spécifique –, mais le code utilisé par l'auteur leur est indéchiffrable. À ce stade, pour résoudre ce problème de communication, le public peut faire appel à un traducteur, qui « comblera le fossé entre les deux codes linguistiques »⁸⁷ en présence (Skopeckova, 2018). Le traducteur va permettre, à l'instar de tout acte communicatif, la transmission d'un message, transféré d'une langue à l'autre en prêtant

⁸⁰ Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot, 28.

⁸¹ Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.

⁸² Ladmiral, J. R. *Traduire: théorèmes pour la traduction*, 28.

⁸³ Klaudy, K. (2003). *Languages in Translation*. Budapest: Scholastica.

⁸⁴ Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*.

⁸⁵ Notre traduction, Skopeckova, E. "Translation and Language Learning", 6.

⁸⁶ Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, 17.

⁸⁷ Notre traduction, *Ibid.*, 6.

notamment une attention toute particulière, puisque nous sommes dans une perspective fonctionnaliste au *skopos*, à la fonction que la traduction occupera, entre un émetteur, l'auteur et un destinataire, le public (Lavault, 1985). Cependant, dans ce cas, la communication est souvent à sens unique, car le public, souvent trop nombreux voire même inconnu au moment du processus de traduction, n'y répond généralement pas (Lavault, 1985). Le public a toutefois une deuxième option dans ce problème de communication : apprendre le code qui a permis d'encoder le message au départ (Skopeczkova, 2018). En cela, la traduction et l'apprentissage d'une langue nouvelle ont également beaucoup en commun, car elles poursuivent ici toutes deux un même objectif « de facilitation, ou d'établissement, de la communication »⁸⁸. La traduction pédagogique, en revanche, fait intervenir un nombre restreint de participants. L'auteur, qui a donc encodé le message, peut être extérieur à la classe et être, par exemple, le même individu que celui au départ du processus de traduction professionnelle, ou encore, peut être un membre de cette salle de classe. Les destinataires, quant à eux se limitent aux professeurs et au reste des étudiants, public donc familier et connu (Lavault, 1985).

Elisabeth Lavault (1985) précise que la traduction pédagogique peut constituer, ou non, un acte communicatif, selon son type. En effet, nous pouvons parler de « traduction explicative » dès lors qu'un enseignant traduit des mots, des syntagmes ou même de plus grandes structures de manière isolée, sans contexte lexical ou syntaxique, même s'ils en ont un, afin de faciliter la compréhension du message dans son ensemble par l'étudiant (Lavault, 1985). La traduction, dans ce cas précis fait office de métalangage, un langage spécifique utilisé pour décrire, formaliser ou encore expliquer une langue⁸⁹. En cela, la traduction explicative est bel et bien un acte communicatif, certes particulier, à l'instar de la traduction professionnelle, où le public ne répond pas, car il ne cherche ici pas à provoquer de réaction, mais plutôt à communiquer des informations importantes aux étudiants, en plus de les aider à acquérir un savoir (Lavault, 1985).

Ensuite viennent la version – reproduction d'un texte en langue nouvelle dans la langue propre – et le thème – le chemin inverse, où la traduction s'effectue de la langue propre vers la

⁸⁸ Notre traduction, Skopeczkova, E. "Translation and Language Learning", 6.

⁸⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *MÉTALANGAGE : Définition de MÉTALANGAGE*. <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9talangage> (consulté le 10 août 2021).

langue nouvelle⁹⁰ (Lavault, 1985). Comme la traduction explicative, elles permettent l'acquisition de compétences, en plus, cette fois, de constituer, selon Jean René Ladmiral, dans « Traduire : Théorèmes pour la traduction », cité par Marie-France Merger⁹¹, un « test de performance censé fonctionner comme test de compétence »⁹². De cette manière, bien que les copies des thèmes et des versions rendues au professeur, recèlent pour lui des informations importantes, relatives à l'état des connaissances linguistiques des étudiants ou à la quantité d'efforts déployés dans leur l'apprentissage, dont témoignera un travail soigné, ou au contraire, bâclé, elles ne constituent pas, en soi, un acte communicatif, contrairement aux autres types de traduction évoqués jusqu'ici (Lavault, 1985). Elles ne possédaient d'ailleurs pas cette vocation à l'origine, lorsqu'elles sont apparues avec l'étude des langues mortes, où elles devaient permettre aux étudiants d'accéder, pour leur propre compte, aux savoirs antiques (Skopeczkova, 2018).

Reste encore à mentionner la « *mental translation* », type de traduction qui n'implique aucune forme de communication non plus, puisque les apprenants la pratiquent également pour leur propre bénéfice, mais qui occupe néanmoins une place prépondérante dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, principalement chez les étudiants de niveaux débutants ou élémentaires (Kern, 1994). Richard Kern, professeur de français à l'Université de Californie à Berkeley et auteur d'une étude sur le rôle joué par ce type de traduction dans la lecture en langue nouvelle, la définit comme une pratique où « l'apprenant analyse à nouveau les mots, les syntagmes ou les phrases de la langue nouvelle car il les convertit en mots, syntagmes et phrases de sa langue propre, tout en lisant en langue nouvelle »⁹³.

Roman Jakobson⁹⁴, cité par Felipe Kupske (2015 : 69), propose, finalement, sa propre classification concernant la traduction, qu'il est, finalement, très intéressant de mentionner car elle montre, en jouant peut-être un peu sur les mots, que la traduction est bien présente dans toutes les salles de classes, même celles où elle est, en principe, interdite. Selon le linguiste, la

⁹⁰ Il sera précisé en temps utile dans le présent mémoire lorsque nous ferons référence spécifiquement à la traduction en tant que « thème » ou en tant que « version ». Sans autre précision, les deux options restent valables, car les auteurs dont nous nous réclamons, ne font pas non plus la distinction.

⁹¹ Merger, M.-F. (1999). « La traduction (version et thème) dans quelques manuels édités en Italie ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 9. <https://doi.org/10.4000/dhfiles.3058> (consulté le 24 avril 2021)

⁹² Ladmiral, J.-R. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, 41.

⁹³ Notre traduction, Kern, R. G. "The Role of Mental Translation in Second Language Reading", 442.

⁹⁴ Jakobson, R. (2004). "On Linguistic Aspects of Translation". In Brower, R. (Ed.), *On Translation*. (232-239) New York: OUP.

« traduction interlinguale » désigne la traduction au sens traditionnel du terme, qu'il définit comme « l'interprétation des signes linguistiques d'une langue donnée par des signes verbaux d'une autre langue »⁹⁵. Dans le contexte de la salle de classe, elle ferait référence à l'un des types de traduction pédagogique susmentionnés et pourrait être employée, plus ou moins fréquemment, avec plus ou moins de réticences de la part de l'enseignant, ou des étudiants, comme le montrera le présent mémoire dans les sections consacrées aux « arguments en faveur de l'utilisation de la traduction dans la salle de classe » et aux « comparaisons entre les études mentionnées dans le présent mémoire », en raison, principalement de la mauvaise réputation qui lui a été taillée au fil de débats et de controverses en tout genre parmi les théoriciens de l'apprentissage des langues (G. Cook, 2007). Au contraire, les deux types de traduction suivants, recensés par Roman Jakobson (2004), restent des outils de la salle de classe, même aux mains des plus fervents partisans de l'enseignement monolingue, fondé, en principe, sur l'exclusion de la langue propre des étudiants et donc, forcément, de la traduction. La « traduction intralinguale » s'apparente à la paraphrase, à définir, selon, Roman Jakobson (2004) comme « l'interprétation des signes d'une langue donnée par les signes de la même langue »⁹⁶ et la « traduction intersémiotique », aussi appelée « transmutation », se rapporte à « l'interprétation des signes linguistiques ou verbaux d'une langue donnée par un système de signes non-verbaux »⁹⁷. On peut ici reconnaître une technique, souvent employée, au même titre que la paraphrase, dans les salles de classe monolingues pour éviter le recours à la langue propre ou à la traduction, qui consiste à faire comprendre aux élèves le sens d'un mot par le biais d'une représentation de ce dernier sous la forme d'une image, d'un mime ou d'un dessin, par exemple.

Nous pourrions donc conclure cette section préambule consacrée à la terminologie employée dans le présent mémoire par une observation de Guy Cook et de Graham Hall, qui rappellent que la traduction est inséparable des autres formes d'utilisation de la langue propre des étudiants dans la salle de classe (Hall & G. Cook, 2012). L'une ne s'envisage donc pas sans les autres, aussi, un travail qui se veut exhaustif ne peut faire l'économie d'aborder la problématique de l'utilisation de la langue propre des étudiants dans l'apprentissage des langues, à bien des égards comparable à celle de la traduction, mais suffisamment différente, tout de même, pour établir entre ces deux questions une distinction nette dans le cadre du présent mémoire.

⁹⁵ Notre traduction, *Ibid.*

⁹⁶ Notre traduction, *Ibid.*

⁹⁷ Notre traduction, *Ibid.*

III. HISTORIQUE DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

La traduction a, dans le passé, déjà tenu le rôle principal dans certaines méthodologies d'enseignement des langues, dont la méthode dite de « grammaire-traduction », populaire il y a quelques années encore dans certains pays comme la Chine ou le Japon (Lin, 2017) (McMillan & Rivers, 2011) et même toujours utilisée à l'heure actuelle au Bangladesh (Lin, 2017) ou en Iran (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). Pourtant, en tant qu'outil pédagogique, la traduction pâtit aujourd'hui d'une mauvaise réputation, déjà évoquée dans le cadre du présent mémoire (Kupske, 2015, Kern, 1994, Skopeczkova, 2018, Kelly & Bruen, 2014). Afin de mieux comprendre d'où viennent les réticences actuelles à recourir à la traduction, ou, de manière générale, à la langue propre des étudiants, dans la salle de classe, cette section s'attardera sur la transition opérée entre les méthodologies dites « synthétiques » ou « indirectes » vers leurs correspondantes « directes », « naturelles » ou encore « analytiques » (Skopeczkova, 2018). Cette dichotomie, obtenue par comparaison entre des critères tels que les objectifs poursuivis par ces méthodologies, le rôle accordé à la langue propre dans l'apprentissage et la place de la grammaire, a marqué, de son va-et-vient, l'histoire de l'enseignement des langues (Lavault, 1985). Néanmoins, comme cette dernière n'est pas faite que de grands changements d'orientation, mais aussi de petits virages, pris au gré de nouvelles découvertes et d'évolutions dans les préoccupations, cette section prendra également le temps de détailler les diverses méthodes et approches issues de la catégorie susmentionnée des « méthodes directes », ainsi appelées puisqu'elles prévoient, afin d'atteindre immédiatement leur objectif et d'éviter tout type de détour, que toute forme de communication dans la salle de classe se fasse directement dans la langue nouvelle. Au contraire, les « méthodes indirectes » doivent leur nom aux heures consacrées à des activités destinées à préparer les étudiants à la communication dans la langue nouvelle, telles que, par exemple, l'analyse de celle-ci par le biais de l'étude de la grammaire (Skopeczkova, 2018).

Méthode de grammaire-traduction

Les origines de la méthodologie traditionnelle, étroitement liée à la méthode de grammaire-traduction, méthode indirecte par excellence, puisqu'elle s'est, au cours de l'histoire, appuyée sur plusieurs de ses déclinaisons, remontent, selon certains auteurs, dont Lake⁹⁸, cité par Kupske

⁹⁸ Lake, W. (2013). *Direct method of teaching English*.

(2015 : 70), au XVI^e siècle. Probablement détentrice de la palme de la longévité parmi toutes les méthodologies d'enseignement des langues⁹⁹, elle connaît un pic de popularité au milieu du XIX^e siècle pour finalement s'imposer dans la plupart des écoles occidentales jusque dans les années 1940 (Kupske, 2015). Conçue à l'origine pour l'enseignement des langues classiques, ou mortes, que sont le latin et le grec (Kupske 2015), cette alliance caractéristique entre grammaire et traduction a donné naissance au terme anglais de « Grammar-translation Method », aujourd'hui très répandu en français sous l'appellation de « méthode de grammaire traduction », qui a largement remplacé d'autres variantes apparues au XIX^e siècle, telles que « méthode classique », « méthode de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction », « méthode usuelle », « méthode grammaticale et [sic] de traduction » ou encore « la vieille méthode de traduction et de grammaire »¹⁰⁰.

La méthodologie traditionnelle était donc, avant tout, une forme d'enseignement bilingue qui demandait de la part de l'enseignant, une bonne maîtrise des deux langues, propre et nouvelle, afin d'être capable d'en expliquer le fonctionnement, ainsi qu'une capacité de traduire de l'une à l'autre (Puren¹⁰¹, cité par Stoean, 2006 : 6-7). Le professeur occupe une place centrale dans la pédagogie, alors que les étudiants sont cantonnés à un rôle passif dans leur apprentissage et se contentent ainsi d'obéir docilement aux instructions de leurs maîtres¹⁰², signe d'une « pédagogie autoritaire » (Caravolas, 2000, Hall & G. Cook, 2013, Kupske, 2015, Stoean, 2006). Au terme de la période d'apprentissage, les élèves devaient être capables de traduire, sous forme de thème ou de version, des textes essentiellement littéraires, qu'ils devaient, avant cela, être capables de lire et de comprendre entièrement dans la langue nouvelle (Puren¹⁰³, cité par Stoean, 2006 : 7). Enfin, l'apprentissage d'une langue, dans ce cas, principalement le latin et le grec, avait pour vertu, à l'époque, de « former l'esprit de l'élève »¹⁰⁴. Cette ambition s'inscrit bien dans la continuité du mouvement des Lumières, apparu en France au XIX^e siècle avant de gagner le reste de l'Europe, qui, à la faveur de sa philosophie rationnelle et des

⁹⁹ Gouvernement du Canada (Bureau de la traduction). (2019). *Panorama historique de la méthode « grammaire-traduction » pour l'enseignement des langues étrangères* <https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/fr/blogue-blog/methode-grammaire-traduction-grammar-translation-method-fra> (consulté le 26 avril 2021).

¹⁰⁰ Stoean, C.-S. (2006). « La méthode traditionnelle ». *Dialogos*, 14, 6. <https://www.dialogos.rei.ase.ro/dia14.html> (consulté le 23 juillet 2021).

¹⁰¹ Puren C. (1988). « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », Paris : CLÉ International, 25.

¹⁰² Caravolas, J. (2000). « La France ». In *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières: Précis et anthologie thématique* (41-106). Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv69szqx.6> (consulté le 23 juillet 2021).

¹⁰³ Puren C. « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », 102-103

¹⁰⁴ Caravolas, J. « La France », 41-106.

principes de logique formelle, a également exercé une grande influence sur la méthodologie traditionnelle en postulant notamment l'existence de mots capables de décrire des concepts équivalents dans toutes les langues, justificatif même du recours à la traduction. La Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal (Arnauld et Lancelot 1660) en est un exemple éloquent car elle-même repose sur une théorie des universaux du langage (Caravolas, 2000).

La période des Lumières se caractérise également par un premier fourmillement de réflexions didactiques. Des auteurs se mettent à proposer « une multitude de mesures pour rendre l'apprentissage des langues anciennes, en particulier du latin, plus rapide, plus facile et plus attrayant. »¹⁰⁵ Cité par Caravolas (2000), Charles Rollin (1661-1741), ancien professeur de rhétorique devenu recteur de l'Université de Paris, propose aux élèves de commencer leur apprentissage du latin suivant le modèle classique de la grammaire-traduction, c'est-à-dire avec l'étude, dans un premier lieu, « des rudiments de la grammaire : les déclinaisons, les conjugaisons et les règles les plus communes de la syntaxe »¹⁰⁶ pour « ensuite passer à l'explication de quelque auteur facile et à la traduction »¹⁰⁷. Il suggère néanmoins aux professeurs « de faire quelquefois parler latin les jeunes gens dans les classes »¹⁰⁸. Selon lui, cette forme d'enseignement bilingue permet de prendre en compte chaque élève de la classe, aussi bien « les premiers, qui ne maîtrisent pas encore suffisamment la langue, [qui] écouteront le professeur qui ne leur parlerait qu'en latin avec moins de plaisir, moins d'attention, et par conséquent avec moins de fruit, que les seconds, obligés de s'exprimer fréquemment en latin, [qui] finiraient par parler la langue avec une grande facilité qui ne peut s'acquérir que par un long usage et un fréquent exercice. »¹⁰⁹ Cette approche évoque, étrangement, un mélange entre une méthode, plus moderne, axée sur la communication et la méthode de grammaire-traduction dont il est question. Par ailleurs, même si le terme moderne n'est pas encore posé sur le concept, qui existe en fait depuis l'Antiquité, le pédagogue est le premier à s'aventurer dans un éloge de l'« alternance codique », décrite dans la section consacrée à la terminologie du présent mémoire, lorsqu'il recommande que « le maître lui-même, dans ses explications, mêle la langue latine à la langue française. »¹¹⁰ Malgré ces quelques « touches de modernité », relevées, ceci dit, par un observateur présent, qui

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Rollin, C. ([1725] 1883). *Traité des Études*. Paris, (t. 1 : 184).

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*, 230

¹⁰⁹ Caravolas, J. (2000). « La France ». 41-106.

¹¹⁰ Rollin, C. ([1725] 1883). *Traité des Études*. Firmin-Didot, (t. 1 : 227-230).

s'empressera de les associer à des stratégies d'apprentissages utilisées dans l'enseignement des langues à l'heure actuelle, la pédagogie proposée par Charles Rollin reste très traditionnelle dans son ensemble et ne rencontre que peu d'adeptes (Caravolas, 2000).

D'autres pédagogues ont certainement, peut-être même sans le savoir, jeté les bases de nos méthodes d'enseignement modernes, axées sur le monolinguisme et la communication. Claude François Lizarde de Radonvilliers (1709-1789), cité par Caravolas (2000) pense que l'élaboration d'une stratégie d'enseignement idéale est tributaire de l'observation attentive de la façon dont « la nature enseigne aux enfants à parler & à entendre leur langue maternelle. »¹¹¹ Le fondement même de cette hypothèse, essentiellement le même qui sous-tend les méthodologies modernes directes, affirme, dans la veine des universaux du langage, que toutes les langues s'apprennent de la même façon, y compris une langue nouvelle, dont le processus d'acquisition imiterait celui du petit enfant qui apprend sa propre langue (Skopeczkova, 2018, G. Cook, 2009, Lasagabaster, 2013). Les langues, selon de Radonvilliers, s'apprennent certes dans les livres, mais aussi par l'usage, qui reste primordial (Caravolas, 2000). Certains, comme l'abbé Noël-Antoine Pluche (1688-1761), cité par Caravolas (2000), abondent dans le sens de l'usage, mais aussi des universaux linguistiques : « la façon universelle d'apprendre les langues est par l'usage, par la pratique, c'est-à-dire par la très-constante habitude d'entendre puis de répéter les choses bien dites ».¹¹² L'abbé introduit ici un élément essentiel, à ses yeux, dans l'apprentissage de toute nouvelle langue, qui est la répétition orale marquant toujours un peu plus l'éloignement avec la méthodologie traditionnelle, axée sur la méthode de grammaire-traduction, pour se rapprocher de stratégies qui pourraient être assimilées à d'autres, plus modernes des XX^e et XXI^e siècles. Bien qu'il puisse sembler difficile, à l'époque, de se défaire de ce qui s'apparente à un carcan imposé par la méthode de grammaire-traduction, en raison notamment de sa nature autoritaire où « la classe est dominée par l'enseignant [...] [représentant] de l'autorité institutionnelle [...] et détenteur des savoirs »¹¹³, certains, comme de Radonvilliers et Pluche, proposent, malgré tout, des stratégies d'enseignement axées sur la pratique et la compréhension orale dans la langue nouvelle (Caravolas, 2000).

D'autres encore se renouvellent au sein même de la méthode grammaire-traduction et inventent de nouvelles combinaisons à partir de ses deux composantes principales, à savoir la grammaire

¹¹¹ Radonvilliers, C. F. L. (1768). *De la manière d'apprendre les langues*. Paris, 17.

¹¹² Pluche, N.-A. (1751). *La mécanique des langues et l'art d'enseigner*. Paris, 40.

¹¹³ Stoean, C.-S. « La méthode traditionnelle », 8.

et la traduction, en jouant sur leurs proportions ou sur leur ordre d'introduction dans l'apprentissage, en y ajoutant même quelquefois quelques éléments, parfois davantage axés sur l'oralité. Ils déclinent ainsi la méthode « traditionnelle » de la grammaire-traduction, mise en avant par Rollin notamment, qui passe par l'apprentissage des règles grammaticales d'abord et ensuite par des exercices écrits de traduction, principalement, en vue de mettre les nouvelles connaissances en pratique. Ainsi, en réponse aux critiques du poids trop important réservé, dans cette méthode « traditionnelle » de la grammaire-traduction, à l'enseignement de la grammaire au tout début de l'apprentissage de la langue, une de ses versions révisées se limitait, au départ, à l'acquisition de quelques règles morphologiques de base, telles que la conjugaison (Stoan, 2006). Ces nouvelles versions tablaient, au contraire, sur un enseignement plus pragmatique, qui se concentrait sur l'apprentissage, par les étudiants, de « listes de mots, [de] dialogues sur des thèmes de la vie quotidienne, [d']exercice[s] de traduction or[aux] .»¹¹⁴ Dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, les enfants apprennent par cœur la signification des mots figurant dans leurs listes de vocabulaire (Stoan, 2006). L'enseignement du reste de la grammaire, de la syntaxe notamment, se faisait « en cours de route ». (Stoan, 2006).

Parmi ceux qui ont entrepris de revoir la méthode de grammaire-traduction, certains sont allés encore plus loin, jusqu'à inverser l'ordre traditionnel qui voulait que l'apprentissage de la grammaire précède les exercices de traduction. Avec eux, l'enseignement débute par la traduction de segments en langue nouvelle, préfabriqués, isolés de tout contexte et souvent tirés d'un manuel, pour servir de « base à de simples remarques grammaticales »¹¹⁵ au professeur. César Chesneau Du Marsais (1676-1756), un grammairien adepte des principes d'universalité du langage, qui marquera durablement l'enseignement des langues, du moins en France, et qui sera le premier à mettre en avant le concept de « didactique », défini par ses soins comme « la science d'enseigner » (Caravolas, 2000), défend également cette méthode de la grammaire-traduction en ordre inverse. Il estime en effet que l'apprentissage ne serait pas naturel sous la forme « traditionnelle » défendue par Charles Rollin. Il propose donc également sa propre combinaison de grammaire et de traduction, où les élèves sont d'abord confrontés à la langue nouvelle. Le professeur leur apprend à parler en utilisant des mots simples pour ensuite leur donner à lire, dans un manuel, un texte original en regard de sa traduction, présentée sous deux formes : une traduction littérale, voire parfois une « traduction interlinéaire »¹¹⁶, et une

¹¹⁴ *Ibid.*, 8.

¹¹⁵ *Ibid.*, 8.

¹¹⁶ Comme son nom l'indique, « une traduction mot à mot placée entre les lignes du texte original ». Centre

traduction réécrite, « où les mots français sont rangés dans l'ordre usité en français pour rendre la pensée latine compréhensible »¹¹⁷. Les étudiants ne reçoivent qu'ensuite l'enseignement théorique relatif à la grammaire. Du Marsais, cité par Caravolas (2000), ajoute à cela l'importance de la notion d'« usage », à privilégier dans le cas de l'apprentissage d'une langue vivante – bien distinguée, par lui, de la langue classique –, qu'il faut « entendre parler à ceux à qui elle est naturelle, la parler avec eux, et s'exercer ensuite à écrire en cette langue »¹¹⁸, mais aussi de « routine », qui se traduit par de « fréquentes répétitions »¹¹⁹, peut-être précurseurs d'autres méthodes du XX^e siècle également. Plus encore que la déclinaison de la méthode de grammaire-traduction avancée par Charles Rollin, celle de Du Marsais soulève beaucoup de critiques. Ses adversaires lui reprochent notamment « de franciser le latin »¹²⁰ et « d'enseigner à mal parler français »¹²¹. Elle parviendra tout de même à s'imposer jusqu'au XVIII^e siècle (Caravolas, 2000) et donnera même naissance à un mouvement, incarné, entre autres, par le grammairien-philosophe Nicolas Beauzée (1717-1789) qui prône la limitation du rôle de l'enseignement des langues en milieu scolaire à la lecture ou à la compréhension d'une langue nouvelle (Caravolas, 2000). En conséquence, les compétences d'expression orale et d'expression écrite sont, dans le cadre de la méthode de grammaire-traduction, reléguées au second plan (Stoian, 2006). Au XVI^e siècle déjà, certains, comme Sanctius (1523-1601), un grammairien espagnol, avaient déjà émis leurs doutes sur la possibilité d'apprendre à parler latin à l'école (Caravolas, 2000).

L'histoire leur donnera peut-être raison. L'enseignement du latin se retrouve alors, comme la méthode de grammaire-traduction tout entière plus tard, au cœur de la tourmente. Peu nombreux sont ceux qui peuvent se targuer d'avoir réellement appris à parler le latin à l'école et les résultats de bon nombre de pédagogues sont même qualifiés de « désastreux »¹²². Dans le même temps, de plus en plus de leurs contemporains en appellent à une révision de l'enseignement en France, notamment à une « réduction des heures réservées à la grammaire, à la rhétorique, au thème et à la composition latine »¹²³, car à l'époque déjà, le latin ne répond plus aux attentes

National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *INTERLINÉAIRE : Définition de INTERLINÉAIRE*. <https://www.cnrtl.fr/definition/interlinéaire> (consulté le 2 mai 2021).

¹¹⁷ Caravolas, J. « La France », 41-106.

¹¹⁸ Du Marsais, C. (1722). *L'Exposition d'une Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. Paris, 126.

¹¹⁹ Du Marsais, C. ([1729] 1971) *Véritables principes de la grammaire ou Nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine*. Frommann, 109-110.

¹²⁰ *Ibid.*, 57.

¹²¹ Caravolas, J. « La France », 41-106.

¹²² Caravolas, J. « La France », 41-106.

¹²³ *Ibid.*

d'une société, qui, à l'aube de la révolution industrielle, connaît un besoin croissant en « cadres scientifiques et techniques »¹²⁴. Le latin n'est guère plus utilisé en France que par des professions « libres » ou en des occasions très particulières, et certainement pas par le peuple au quotidien. Dans l'« Éducation des Enfants » (1745), l'abbé Gedoyn, un autre pionnier de la didactique, affirme d'ailleurs que cette langue « est tellement tombée que les questions les plus savantes, les plus épineuses, les plus abstraites, même celles de Religion, ne se traitent plus qu'en François »¹²⁵. À la place, nombreux sont ceux qui voudraient voir prendre plus de place des enseignements davantage pragmatiques, tels que les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie ou encore la langue propre des étudiants. En effet, à l'époque, il était encore commun d'apprendre à lire et à écrire en latin tandis que la question de la langue propre n'était abordée que plus tard, lors des exercices de traduction ou de l'apprentissage de la grammaire latine, via des commentaires (Caravolas, 2000). En Angleterre, par exemple, l'enseignement de la langue propre des étudiants a commencé, dans les écoles élémentaires anglaises, aussi appelées *English School* dès le XVI^e siècle¹²⁶.

Si l'enseignement de la langue propre des élèves s'institutionnalise effectivement en France à partir du XVIII^e siècle, les pédagogues qui défendent publiquement l'apprentissage de langues nouvelles, et vivantes, sont encore rares (Caravolas, 2000), en raison, peut-être, de la position dominante et prestigieuse alors occupée par la langue française, parlée par les élites de toute l'Europe (Caravolas, 2000 : 48). Radonvilliers était pourtant l'un des quelques partisans de ce nouveau champ d'étude, dont le but, partagé, selon lui, avec l'apprentissage du latin, n'était que de « former l'esprit des élèves »¹²⁷. D'autres, comme Beauzée, déjà cité dans le présent mémoire, ou le magistrat français Rolland d'Erceville (1730-1794) rappellent à leurs contemporains que l'étude des langues vivantes jouit, au contraire de celle des langues classiques ou mortes, d'une utilité toute concrète (Caravolas, 2000). À l'époque, certaines écoles privées, mais aussi surtout des écoles militaires, proposent à leurs élèves d'étudier les principales langues d'Europe occidentale (Caravolas, 2000). L'allemand s'apprend principalement dans le domaine militaire, mais les acteurs du monde scientifique y trouvent également leur compte car il leur permet d'accéder à des manuels de sciences naturelles ou de médecine, tout comme l'anglais, dont la réputation n'est déjà plus à faire au XVIII^e siècle

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ Caravolas, J. (2000). « Autres questions ». In *op. cit.*, 461-476.

¹²⁶ Caravolas, J. (2000). « La Grande-Bretagne ». In *op. cit.*, 3-40.

¹²⁷ Caravolas, J. « La France », 41-106.

(Caravolas 2000). Cette langue leur donne en effet les clés pour comprendre de précieux ouvrages, fruits de la Révolution industrielle, sur la métallurgie, les mathématiques et la physique, notamment. (Caravolas, 2000) L'italien jouit encore d'une réputation de prestige, entre autres, dans les domaines littéraires et artistiques et le « voyage en Italie » reste une étape incontournable pour bon nombre d'artistes ou d'ecclésiastiques. La connaissance de l'italien reste également un gage de qualité dans l'éducation des demoiselles bien nées (Caravolas, 2000). La langue espagnole est, à l'époque, moins populaire que les trois autres. À l'instar de l'italien, son apprentissage figure en bonne place dans l'éducation des femmes des hautes sphères de la société, mais s'avère également utile pour les membres du clergé et les commerçants des villes portuaires (Caravolas, 2000). En fait, les commerçants sont peut-être l'une des catégories de la population qui démontre le mieux à quel point l'apprentissage des langues vivantes peut avoir une application directe et utile (Caravolas, 2000).

Il faut croire que ces arguments ont fini par faire mouche car « l'enseignement des langues vivantes a été introduit dans le système éducatif français [en] 1829 »¹²⁸. Même si chaque pays européen possède ses particularités, dues à son histoire – l'enseignement des langues vivantes dans les écoles secondaires a, par exemple, débuté bien plus tôt en Angleterre, en raison de la conquête normande qui a rendu l'apprentissage du français obligatoire, du moins pour ceux qui avaient accès à l'éducation¹²⁹ –, l'enseignement officiel ne s'est véritablement généralisé en Europe qu'à partir des XVIII^e et XIX^e siècles, et avec lui l'apprentissage des langues vivantes (Caravolas, 2000). La méthodologie utilisée ne change cependant pas et la méthode de grammaire-traduction, qui, comme nous l'avons exposé dans les paragraphes précédents, était à l'origine conçue pour l'étude des langues classiques, du latin notamment, se voit transposée à l'enseignement des langues vivantes¹³⁰. En fait, elle se fait même de plus en plus rigide avec le temps, car il s'agit de conférer à l'enseignement des langues vivantes la même rigueur et le même prestige dont jouissait l'enseignement du latin (Kupske, 2015), sans doute pour légitimer sa place, nouvellement acquise, au sein de l'enseignement officiel.

¹²⁸ Cavailles, M. (2012). « Évolutions de l'enseignement des langues à l'école primaire ». *Education. Dumas-00840661*, 3.

¹²⁹ McLelland, N. (2018). "The History of Language Learning and Teaching in Britain". *The Language Learning Journal*, 46(1), 6-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382052> (consulté le 4 mai 2021).

¹³⁰ Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

À l’instar de la méthode de grammaire-traduction des langues classiques, la leçon de langue de l’époque, donnée exclusivement en langue propre, était marquée par l’étude de la grammaire ou du vocabulaire à partir d’un manuel ou des explications du professeur. Les élèves devaient ensuite s’exercer au moyen de la traduction, sous forme de thèmes ou de versions, de phrases sans aucun rapport les unes avec les autres, construites pour l’occasion autour des structures étudiées. L’évaluation se faisait également le plus souvent par le biais d’une traduction. Les activités de la classe, répétitives, fastidieuses et monotones, s’effectuent, « sans égard pour l’aversion [envers] une telle procédure »¹³¹, dans le but, presque unique, de travailler les compétences de compréhension et d’expression écrite. Les deux grandes compétences linguistiques restantes, la compréhension à l’audition et l’expression orale, sont, sauf exception, comme chez certains pédagogues soucieux d’intégrer à leur cours des activités axées sur l’oralité, en veillant, par exemple, à prêter attention à la prononciation de la langue, les grandes oubliées de cette méthodologie (Stoean, 2006). Cette dernière ne reposait, en fait, sur aucun fondement théorique (Kupske, 2015). En effet, sans orientations scientifiques, les contemporains pensaient que quiconque connaissait la structure d’une langue nouvelle serait capable de la parler (Kupske, 2015). La traduction, puisqu’elle permet de passer d’une structure à une autre, représentait donc un formidable outil pour mettre en pratique cette hypothèse. Il cependant encore faudra attendre 1916 et le « Cours de linguistique générale » de Ferdinand de Saussure pour voir le langage se théoriser pour la première fois (Kupske, 2015).

Mouvement de Réforme

Néanmoins, la méthode de grammaire-traduction essuie de vives critiques bien avant cette date, notamment avec l’émergence du mouvement de Réforme à la fin du XIX^e siècle (Kelly & Bruen, 2014). Wilhelm Viëtor (1850-1918), linguiste phonéticien allemand, lance le mouvement à la faveur de son ouvrage « Der Sprachunterricht muss umkehren ! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage » – traduction : « L’enseignement des langues vivantes doit faire “volte-face” »¹³² –, publié en 1882 sous le pseudonyme de Quousque Tandem et considéré par certains comme l’avènement de la modernité dans l’enseignement des langues (Kelly & Bruen, 2014). Il y explique que son opposition à cette méthode de la grammaire-traduction est principalement due au manque de pratique orale qui la caractérise (Kupske, 2015). À cette

¹³¹ Caravolas, J. « La France », 41-106.

¹³² Häbler, G. (2020). « Le tournant dans l’enseignement des langues étrangères chez Wilhelm Viëtor dans le contexte linguistique de l’époque ». *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64-65, 75-94. <https://doi.org/10.4000/dhfles.7416> (consulté le 5 mai 2021).

critique initiale viennent s'en ajouter plusieurs autres. Les partisans du mouvement de Réforme soulignent également le manque d'intelligence et la nature autoritaire de la méthode, ainsi que son manque de considération pour le contexte des phrases que le professeur entend faire traduire (Kupske, 2015). Ils réclament ainsi l'utilisation, dans les salles de classe, d'une langue nouvelle « authentique », fruit de la culture source en question, qui permet notamment aux étudiants d'obtenir des informations actualisées sur cette dernière (Kelly & Bruen, 2014). Toutes ces critiques adressées à la méthode de grammaire-traduction se concrétisent en une réponse, sous la forme d'une nouvelle approche pédagogique à l'égard des langues qu'Anthony P. R. Howatt, cité par Kirsten Malmkjaer¹³³, résume par trois piliers : « la primauté de la parole, la place centrale de l'étude en contexte dans l'enseignement et l'apprentissage, et la priorité absolue donnée à la méthodologie orale en classe »¹³⁴. L'enseignement se fait également très souvent « en situation » et les étudiants prennent part à des dialogues censés s'inspirer de la vie réelle (Kupske, 2015). L'enseignement formel de la grammaire est remplacé par une démarche inductive, qui suppose que la « pratique de la langue [...] permettra à l'apprenant d'observer et d'analyser un corpus d'exemples et de découvrir les règles seul ou avec d'autres apprenants »¹³⁵.

C'était donc bien la méthode de grammaire-traduction qui était en butte à la critique des partisans du mouvement de Réforme, qui la distinguent de l'utilisation de la langue propre et surtout de la traduction *per se*, multiforme et donc parfois très éloignée de la version imposée par cette méthode. Les adeptes de ce qui sera connu sous des noms divers, tels que « méthode réformée », « méthode naturelle » ou « méthode nouvelle », mais plus souvent sous celui de « méthode directe » ont ensuite embrassé le postulat de de Radonvilliers au siècle des Lumières, selon lequel la langue nouvelle peut s'apprendre, en milieu scolaire, via une immersion totale, sur un mode similaire à celui d'un petit enfant qui acquiert sa langue propre naturellement (Skopeczkova, 2018, G. Cook, 2009, Lasagabaster, 2013). Cette nouvelle hypothèse amplifie le projet de l'enseignement monolingue, qui suppose que la langue nouvelle puisse s'enseigner sans jamais recourir à la traduction ou, du reste, à la langue propre de l'étudiant. En effet, certains s'empareront de cette idée, comme le linguiste Maximilian Berlitz (1852-1921), qui en

¹³³ Malmkjaer, K. (2010). "Language Learning and Translation". In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Éds.), *Handbook of Translation Studies*, 1 (3). John Benjamins Publishing Company. <https://core.ac.uk/download/pdf/47346743.pdf> (consulté le 5 mai 2021).

¹³⁴ Howatt, A. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford: OUP, 171.

¹³⁵ Padzik, D. (2018). *Comment pratiquer la grammaire de manière inductive ?* Les Experts au service du FLE. <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-pratiquer-la-grammaire-de-maniere-inductive/> (consulté le 5 mai 2021).

deviendra l'un des défenseurs les plus fervents jusqu'à imposer cette forme d'enseignement, dans les célèbres écoles de langue Berlitz qu'il avait fondées, après avoir pu observer les progrès remarquables des élèves qui fréquentaient les cours, très appréciés également, d'un certain monsieur Joly, professeur de français qui ne parlait pas anglais et qui pratiquait donc, forcément, l'enseignement monolingue (Hall & G. Cook, 2012). Si la méthode de la grammaire-traduction avait basculé dans une certaine forme d'extrémisme, dans le sillage des écrits de Du Marsais, avec un enseignement, très scolaire, presque exclusivement porté sur l'écrit et sur la forme, cette nouvelle méthodologie opère un revirement complet puisqu'elle a pour vocation principale de pratiquer la langue à l'oral, quitte à limiter l'attention portée à la forme de la langue nouvelle et à l'enseignement théorique, mais surtout à bannir totalement la langue propre des étudiants, et de ce fait, la traduction, de la salle de classe.

La méthode grammaire-traduction se maintient néanmoins en place jusqu'au milieu du XX^e siècle dans la plupart des écoles secondaires. Toutefois, les critiques à l'égard du recours à la traduction et, évidemment, à la langue propre, s'intensifient (G. Cook, 2009). Ces critiques, de même que leur validité, seront examinées dans la section suivante. La nouvelle méthodologie directe a, dans le même temps, gagné en popularité en France et en Allemagne au début du XX^e siècle (Kelly & Bruen, 2014). Le contexte de l'époque se prêtait bien à ces nouvelles façons d'enseigner les langues, qui étaient notamment portées par le mouvement protestant, ce qui explique peut-être leur succès particulier dans les pays anglo-saxons, qui avait besoin que ses adeptes, pour assurer sa diffusion, puissent communiquer, oralement, dans toutes sortes de langues (Kupske, 2015).

Le rejet de la traduction du XX^e siècle cadre également bien avec les objectifs des apprenants de l'époque, qui assistaient alors à la montée de l'Europe, en tant qu'entité politique et économique, au même titre que l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud ou la Chine par exemple, des espaces, en comparaison, relativement unilingues où les échanges se faisaient donc de manière fluide (Lavault, 1985). Les pays européens, désireux de transposer cette situation à leur propre cas, ont donc encouragé l'apprentissage des langues nouvelles, notamment de l'anglais, qui commençait alors déjà à s'imposer comme *lingua franca* à l'échelle internationale, dans les domaines des affaires, de la culture ou du tourisme par exemple (Lavault, 1985). Face à ces nouvelles situations, une connaissance opératoire de la langue nouvelle devient nécessaire, et des applications très pratiques sont trouvées aux langues, loin

de leur rôle de « formation de l'esprit »¹³⁶ des étudiants, qui n'avait, dès lors, plus sa place dans un monde toujours plus connecté, en constante mutation (G. Cook, 2009). Dans les années 70, l'enseignement officiel redéfinit donc son rôle vis-à-vis de l'apprentissage des langues, qui se fait désormais pragmatique. La notion même de « langue », parfois envisagée, dans le passé, comme un code figé ou artificiel à découper, sans égard pour le contexte, en unités équivalentes entre toutes les langues (Lavault, 1985), est désormais tenue pour « moyen de communication »¹³⁷. La salle de classe s'aligne enfin sur les objectifs et les besoins des étudiants, ce qui ne manquera pas, du moins on l'espère, de s'assurer de leur motivation (Lavault, 1985). Le modèle du professeur-natif se répand également, à la faveur de la nouvelle méthodologie directe, depuis les pays anglophones, où il enseignait généralement à un groupe hétéroclite d'immigrants, ou même de voyageurs, situation qui rendait donc le recours à la langue propre ou à la traduction presque impossible, à d'autres pays, où il aurait pourtant pu partager la langue propre des étudiants. Le profil du professeur-natif bénéficie depuis lors d'une aura de prestige car il est détenteur du savoir auquel tous ses étudiants doivent aspirer, selon la perspective monolingue (G. Cook, 2009).

Méthodes audio-orales et audio-visuelles

Avec le temps, l'enseignement monolingue se ramifie en plusieurs branches. Les années 60 voient apparaître les « méthodes audio-orales », aussi appelées « méthodes militaires » (Lasagabaster, 2013), issues des théories béhavioristes du psychologue américain Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)¹³⁸. Celles-ci partent du principe que l'apprentissage d'une langue nouvelle s'apparente à la création d'habitudes et d'automatismes (Lavault, 1985). Elles se caractérisent donc par la répétition, déjà relevée comme outil d'apprentissage au siècle des Lumières par Pluche ou Du Marsais, que permet par exemple le recours à des exercices structuraux, aussi appelés « *drills* », où une même structure linguistique est manipulée un grand nombre de fois dans des phrases construites autour d'un même modèle, considéré comme « parfait » et défini en début de l'exercice par le professeur¹³⁹. Toute faute entraîne un retour

¹³⁶ Caravolas, J. « La France », 41-106.

¹³⁷ Edstrom, A. "L1 Use in the L2 Classroom", 287.

¹³⁸ Joiner, M. (s. d.). *Les Méthodologies de L2 exposées en Classe*. <https://Faculty.Georgetown.edu>. Retrieved from: <https://faculty.georgetown.edu/kokorap/studentprojects/methods/methodologies.htm> (consulté le 23 juillet 2021).

¹³⁹ *Exercices structuraux*. (s. d.). <http://web.ac-reims.fr>.

https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/5_a-situationc2c3_exercices_structuraux.pdf

Retrieved from: <http://ekldata.com/charivari.eklablog.com/perso/2012/exercices%20structuraux%20v4.pdf> (consulté le 5 mai 2021)

négalif tandis que l'utilisation positive d'une capacité est récompensée, afin de la renforcer¹⁴⁰. La traduction, bien que rare, subsiste encore au sein de ces méthodes car elle sert parfois à s'assurer que les élèves ont bien compris la phrase-modèle (Lavault, 1985). Les méthodes audio-orales sont davantage tournées vers l'acquisition de la grammaire de la langue nouvelle, bien qu'elles ne comportent pas d'enseignement théorique, et conçoivent la répétition comme un tremplin qui, en situation de communication en langue nouvelle, doit permettre aux étudiants de rendre, par imitation, les structures étudiées dans la salle de classe ou, mieux encore, d'innover à partir de celles-ci (Karimah, 2020). Plus aucune trace de la traduction ni de la langue propre des étudiants dans une méthode voisine, la méthode SGAV (méthode structuro-globale audio-visuelle) ou, plus simplement, méthode audio-visuelle. (Lavault, 1985) Le non-verbal y joue un rôle central puisque les étudiants disposent d'un support visuel qui leur permet d'associer une image à un son, un signifié à un signifiant en langue nouvelle (Lavault, 1985). Ce procédé est considéré comme un mode d'apprentissage naturel, tout comme l'utilisation du langage corporel et, bien sûr, de la répétition pour créer des automatismes. L'étude de la langue nouvelle à l'écrit n'est, dès lors, plus que secondaire.¹⁴¹

Approche communicative

Les méthodes dites « fonctionnelles-notionnelles », communément regroupées sous la célèbre appellation d'« approche communicative » naissent dans les années 70 (Lavault, 1985) des progrès de la sociolinguistique, de la pragmatique et de la linguistique appliquée (Skopeczkova, 2018). Elles constituent une réaction aux méthodes qui ne mobilisaient pratiquement que des compétences de compréhension et d'expression orales, telles que les méthodes audio-linguales ou audio-orales, ou même encore la « Total Physical Response » (TPR), où le discours de l'enseignant, couplé à certains gestes, doit susciter une réponse chez l'élève, sous forme d'actions qui sollicitent le corps entier, pour montrer leur bonne compréhension (Asher¹⁴², cité par Lasagabaster, 2013 : 2). Les étudiants, qui n'avaient, jusqu'alors, eu aucun contrôle sur la

¹⁴⁰ Reimann, A. (2018). "Behaviorist Learning Theory". In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1-6). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0155> (cité sur Audio-lingual method. (2021). *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Audio-lingual_method&oldid=1033333714)(consulté le 14 août 2021).

¹⁴¹ *Les METHODES AUDIO-VISUELLES : la méthodologie SGAV ou une approche structuro-globale de la langue*. (s. d.). <http://asl.univ-montp3.fr>. <http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf> (consulté le 5 mai 2021)

¹⁴² Asher, J. (1988). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Production.

classe et se contentaient de suivre les instructions du maître dans la méthode grammaire-traduction ou d'imiter un modèle parfait de structure énoncé par un enseignant dans le cadre des méthodes axées sur la répétition, deviennent désormais des acteurs actifs au sein de la salle de classe à la faveur d'une méthode qui n'est plus centrée sur l'enseignant, mais sur l'apprenant¹⁴³. En effet, l'approche communicative a été conçue, à l'origine, pour s'adapter aux besoins et aux objectifs de publics adultes spécifiques, dans la nécessité d'apprendre une langue pour leur travail par exemple, qui sont donc souvent très motivés par rapport à des étudiants de l'enseignement secondaire dont la présence dans la salle de classe est obligatoire (Lavault, 1985). Les notions enseignées, qui restent très fonctionnelles et opérationnelles, d'où le nom de ces méthodes, peuvent même aller jusqu'à s'adapter aux situations, aux interlocuteurs, aux canaux de communication ou aux autres cas dans lesquels les apprenants prévoient d'utiliser la langue nouvelle. Sans surprise, la compétence de communication est donc la pierre angulaire de cette approche (Lavault, 1985) et la langue elle-même « est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale »¹⁴⁴.

Le discours est souvent divisé en plusieurs catégories : les actes d'ordre, les actes sociaux ou les opérations discursives, en d'autres termes les comparaisons et les explications, notamment qui, bien qu'elles ne soient pas directement fonctionnelles, sont toutefois nécessaires à la communication. Le lexique est catégorisé de la même manière (Lavault, 1985). L'étude théorique de la grammaire ou des formes de la langue en vue de comprendre son fonctionnement et de le décrire ne figure pas au nombre des objectifs de la méthode communicative. À l'instar des opérations discursives, l'apprentissage de ce genre de règles ne sert que de vecteur à une communication efficace (Lavault, 1985). Toutefois, les théoriciens de l'approche communicative comprennent assez vite que la forme de la langue, sa structure et les règles de sa grammaire, de même que le respect du registre de la langue ne doivent pas être délaissés au profit de l'enseignement du sens, comme il en était parfois le cas avec certaines méthodes des années 60 (G. Cook, 2009, McMillan & Rivers, 2011). L'approche communicative connaît donc, pour toutes ces raisons, un succès fulgurant et s'impose rapidement comme nouvelle norme dans la plupart des écoles, là même où d'anciennes

¹⁴³ Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁴⁴ Joiner, M. (s. d.). *Les Méthodologies de L2 exposées en Classe*. <https://Faculty.Georgetown.edu>. Retrieved from: <https://faculty.georgetown.edu/kokorap/studentprojects/methods/methodologies.htm> (consulté le 7 mai 2021 à 11h36)

méthodes employant la traduction auraient pu subsister (Kelly & Bruen, 2014). Le Conseil de l'Europe la recommande d'ailleurs officiellement en 1982 (Skopeczkova, 2018).

D'aucuns auraient pu penser que cette nouvelle approche laisserait entrevoir une possible réévaluation et un retour officiel de la traduction dans la salle de classe, d'autant que, dans leurs principes généraux, les méthodes communicatives n'excluent pas le recours, de la part des étudiants ou du professeur, à la langue propre, et donc, à la traduction¹⁴⁵, qu'elles passent simplement sous silence pour mieux insister sur l'importance de démultiplier les interactions dans la langue nouvelle (McMillan & Rivers, 2011). Au contraire pourtant, l'approche communicative renforce encore davantage l'enseignement monolingue, d'origine occidentale, et part donc toujours du même postulat, à savoir que la nouvelle langue peut s'acquérir, à l'instar de la langue propre durant la petite enfance, après une période prolongée d'exposition à celle-ci (G. Cook, 2009, Skopeczkova, 2018). La seule condition est que le discours soit compris de l'étudiant, comme le stipule l'hypothèse du *comprehensible input* formulée dans les années 70 et 80 par le linguiste Stephen Krashen (né en 1941)¹⁴⁶. Cette nouvelle approche, populaire, continue ainsi à boudier l'utilisation de la langue propre, et donc de la traduction, ce qui scelle d'autant plus leur sort dans le monde de l'enseignement. À la place, elle préfère faire appel à différentes stratégies de « négociation du sens »¹⁴⁷, telles que la reformulation, la répétition, la confirmation de la bonne compréhension¹⁴⁸, afin d'essayer de se comprendre sans jamais utiliser la langue propre des étudiants sous aucune forme, y compris la traduction. Les nouveaux mots de vocabulaire rencontrés seront ainsi idéalement associés à un réseau lexical déjà constitué en langue nouvelle et un lien s'établira entre signifiant et signifié, en langue nouvelle également, sans aucune intervention de la langue propre (Prince, 1996).

Les mêmes arguments, inchangés, sont opposés encore et toujours à l'utilisation de la langue propre des étudiants, et surtout de la traduction, selon Randaccio¹⁴⁹, cité par Kupske (2015 :

¹⁴⁵ Plazaola Giger, I. (1996). « À propos des méthodes communicatives : La transposition didactique en FLS ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 145-165.

https://doc.rero.ch/record/20647/files/145-166_Plazaola.pdf (consulté le 29 mars 2021).

¹⁴⁶ Lewis, R. (2020). What Is Comprehensible Input and Why Does It Matter for Language Learning? *leonardoenglish*. <https://www.leonardoenglish.com/blog/comprehensible-input> (consulté le 29 mars 2021).

¹⁴⁷ British Council. (s. d.). *Negotiation of Meaning*. TeachingEnglish.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/negotiation-meaning> (consulté le 10 mai 2021).

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ Randaccio, M. (2012). "Translation and Language Teaching: Translation as a Useful Teaching Resource". In Gori, F. & Taylor, C. *Aspetti della didattica e dell'apprendimento della lingua straniera: contributo de*

74), mais aussi, Guy Cook et Graham Hall (2013), depuis que le contre-mouvement de Réforme s'est dressé contre la méthode grammaire-traduction. Pourtant, cela fait des années que la langue propre, y compris la traduction, n'occupent plus, dans la salle de classe, la place privilégiée autrefois tenue, et que l'enseignement monolingue, notamment incarné par l'approche communicative, s'est répandu au reste du monde depuis l'Occident, où il a été conceptualisé puis renforcé, à la faveur de diverses théories, dont la *Second Language Acquisition Theory* (SLA), une branche de la linguistique appliquée tournée vers la recherche d'universaux dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, principalement à partir de l'observation de l'acquisition de la langue propre chez l'enfant (G. Cook, 2007). L'enseignement de l'anglais a, bien souvent, par ailleurs été vecteur de cette diffusion. En effet, ces théories relatives à la didactique des langues sont particulièrement influentes dans la sphère anglophone, étant à la fois influencées par l'enseignement de l'anglais et l'influençant en retour, puisqu'elles sont majoritairement investies par des chercheurs issus de nations anglo-saxonnes, anciennement coloniales, qui génèrent une importante littérature de langue anglaise (G. Cook, 2007). Par ailleurs, l'enseignement monolingue est, comme le précisent notamment Littlewood et Yu (2011)¹⁵⁰, cités par Hawkins (2015 : 31), historiquement lié à l'impérialisme et au colonialisme. Le Japon, par exemple, pays pourtant fort d'une longue tradition en lien avec la méthode de grammaire-traduction, du fait, peut-être, qu'il n'a jamais été colonisé, a récemment décrété, en 2013, par le biais de son ministère de l'enseignement, que les classes d'anglais dans tout le pays se donneront maintenant, pour se défaire des dogmes du passé, exclusivement en langue nouvelle (Hawkins, 2015).

Bien que la réputation de la traduction ou, plus généralement, de la langue propre des étudiants dans la salle de classe soit maintenant telle que tout manuel de méthodologie, toute institution et même toute formation, à destination d'enseignants ou de futurs enseignants, mettent en garde contre l'utilisation de ces pratiques, parfois pour les interdire complètement. En effet, ces dernières, souvent considérées comme une perte de temps aux dépens d'autres activités plus profitables, voire comme des dangers, n'ont, dans les faits, jamais quitté la salle de classe (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014, Hall & G. Cook, 2013, Littlewood & Yu¹⁵¹, V. Cook¹⁵²).

(De la page précédente) *icollaboratori del Centro Linguistico del l'Università di Trieste* (v. 2). (78-91).Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.

¹⁵⁰ Littlewood, W., & Yu, B. "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom", 64-77.

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

À la lumière de ce constat, Ernesto Macaro, professeur de linguistique appliquée au sein de l'Université d'Oxford, élabore une classification, à partir d'un *continuum*, ou d'une échelle, plus apte à représenter la diversité des possibilités d'utilisation des langues nouvelle et propre dans la salle de classe¹⁵³. Ce *continuum* est lui-même divisé en trois cas-types, généraux, de ratios linguistiques. La première de ces situations, appelée la *virtual position* correspond en fait à une application idéale, largement hypothétique, de l'approche communicative et de l'enseignement monolingue. La salle de classe y constituerait une « réalité virtuelle », où les étudiants seraient totalement immergés dans la langue nouvelle afin de refléter l'environnement monolingue de ses locuteurs natifs (Macaro, 2001). Certains auteurs, dont Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi (2014), ont remarqué que la mise en place d'un tel univers parallèle idéal, où personne n'utiliserait jamais sa langue propre ni ne traduirait vers ou à partir de celle-ci, relève en fait, même avec la meilleure volonté du monde, du vœu pieux. D'autres vont jusqu'à se demander si l'environnement exclusivement monolingue que l'enseignant cherche à recréer dans sa salle de classe existe seulement dans le monde extérieur (Hall et G. Cook, 2012).

Dans la même veine, l'enseignement à partir de situations réelles, l'un des piliers des approches communicative et monolingue, qui a largement contribué à leur succès, suscite également des questionnements chez certains, comme Santoro¹⁵⁴, cité par Kupske (2015 : 75), qui s'inquiète que les « situations réelles » présentées dans la salle de classe ne se bornent, en fait, qu'à des échanges très concrets et fonctionnels. Cette forme d'enseignement répandrait ainsi chez les étudiants l'idée fautive qu'une langue ne peut se résumer qu'à des formules ou à des structures fixes qui doivent leur permettre de demander l'heure ou d'indiquer le chemin, par exemple (Kupske, 2015). D'autres, tels que David Lasagabaster (2013), Felipe Kupske (2015) ou encore Hassan Mohebbi et Sayyed Mohammad Alavi (2014) relèvent également une profonde incohérence à cet égard. En effet, la traduction, partie intégrante du quotidien des individus bilingues qui représentent tout de même plus de la moitié de la population mondiale¹⁵⁵, devrait aussi figurer au tableau de ces « situations de la vie réelle » et donc bénéficier de la même légitimité dans la salle de classe.

¹⁵³ Macaro, E. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*.

¹⁵⁴ Santoro, E. (2011). « Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências ». *Cadernos de Tradução* 1(17), 147-160.

¹⁵⁵ *Quelques faits sur les langues*. (s. d.). <https://edl.ecml.at/>. Retrieved from : <https://edl.ecml.at/Facts/LanguageFacts/tabid/1859/language/fr-FR/Default.aspx> (consulté le 11 mai 2021).

Les critiques formulées à l'encontre de l'approche communicative ne s'arrêtent pas là. En effet, si les besoins langagiers, les objectifs, mais aussi les situations de communication pouvaient être clairement définis chez les apprenants adultes, le contraire est d'autant plus vrai chez les étudiants du secondaire qui, du fait, par exemple qu'ils ne savent pas encore, pour la plupart quel métier ils exerceront plus tard, ne peuvent prédire dans quels contextes ils utiliseront la langue nouvelle. Aussi, les « situations de communication réelles » présentées dans la salle de classe de l'enseignement secondaire deviennent, en fait, assez ironiquement, artificielles (Lavault, 1985). En outre, le manque de motivation des étudiants, qui ne trouvent pas toujours d'utilité concrète à ces activités, les empêche parfois d'y prendre part et donc d'en bénéficier (Lavault, 1985). Avec l'approche communicative, la charge de travail pour le professeur est également significative, car il doit non seulement inventer des activités pour sa classe, mais aussi les tester sur cette dernière et les repenser si besoin. Pour toutes ces raisons, un enseignement des langues axé uniquement sur l'approche fonctionnelle est, en fait, très difficile à mettre en place (Lavault, 1985).

Les données qui permettent de constater que la langue propre des élèves, si ce n'est la traduction, qu'elle conditionne, est bien présente dans l'immense majorité des salles de classe sont suffisantes, de nombreux auteurs, dont Graham Hall et Guy Cook (2013), Anne Edstrom (2006), Hassan Mohebbi et Sayyed Mohammad Alavi (2014), Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011), Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014), David Lasagabaster (2013), Littlewood et Yu¹⁵⁶, V. Cook¹⁵⁷, Lavault (1985) et O'Malley et Chamot¹⁵⁸, l'ayant démontré à la faveur de leurs études respectives. Le deuxième cas-type défini par Ernesto Macaro (2001) concerne, ainsi, les enseignants qui, conscients de cette situation, tentent de la concilier avec leurs obligations de limiter tout recours à la langue propre de leurs élèves, ou, plus spécifiquement, à la traduction. Ces restrictions sont soit externes et imposées par leur employeur, l'institution pour laquelle ils travaillent, soit internes et donc auto-imposées à la faveur de leurs convictions personnelles, pour ceux qui ont été persuadés, au cours de leur formation, du bien-fondé de cette exclusion. Ils cherchent donc à atteindre ce que Ernesto Macaro appelle la *maximal position*, afin de faire de la langue nouvelle la langue de communication principale dans la salle de classe, sans pour autant pouvoir lui en donner l'exclusivité, comme dans la *virtual position*, car ils ne savent ou ne peuvent pas se débarrasser complètement de la langue propre, y compris

¹⁵⁶ Littlewood, W., & Yu, B. "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom", 64-77.

¹⁵⁷ Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

¹⁵⁸ O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*.

de la traduction, dont l'utilisation s'accompagne souvent, chez eux, d'un sentiment de culpabilité et de honte (E. Macaro, 2001).

Dans le dernier cas de figure décrit par Ernesto Macaro (2001), les enseignants, eux aussi bien conscients que la langue des élèves, souvent sous la forme de la traduction, fait partie intégrante de la salle classe, ont décidé d'en tirer le meilleur parti et l'utilisent donc toujours à bon escient, à des moments décisifs de la leçon, minutieusement réfléchis afin de donner un coup d'accélérateur au processus d'apprentissage. Cette *optimal position* suppose donc la recherche, par le professeur, d'un « ratio d'or » d'utilisation entre les langues propre et nouvelle, qui demande discernement, retenue, mais aussi de bonnes capacités d'observation et des connaissances approfondies de sa propre classe, de même que la prise en compte de nombreux facteurs, comme les capacités des élèves, mais aussi de l'enseignant en langue nouvelle, car aucune formule « prête à l'emploi » n'existe en la matière (Edstrom, 2006).

Attitudes et préoccupations actuelles à l'égard de l'utilisation de la langue propre des étudiants, y compris de la traduction

Le constat que, sous certaines conditions, l'utilisation de la langue propre des étudiants, surtout sous forme de traduction, peut être plus bénéfique que néfaste (Directorate-General for Translation of the European Commission, 2013), contrairement à ce qu'avance généralement le courant de l'enseignement monolingue, assorti aux critiques formulées à l'encontre de l'approche fonctionnelle ou communicative – la forme la plus courante de ce même enseignement monolingue – a amené une partie du monde de l'enseignement des langues à revoir, une nouvelle fois, ses positions au début du XXI^e siècle (Hall & G. Cook, 2012). Le *statu quo* dont a bénéficié pendant des décennies l'enseignement monolingue et ses diverses déclinaisons descendantes du mouvement de Réforme et de la méthode directe, a notamment été remis en question à la faveur de nouvelles perspectives cognitives, socioculturelles, humanistes, philosophiques, de même que de l'évolution du paysage international, où l'anglais s'impose maintenant comme *lingua franca* dans des espaces de plus en plus multilingues (Hall & G. Cook, 2012, Kupske, 2015, Hawkins, 2015). Richards et Rodgers¹⁵⁹, cités par Kupske (2015 : 72) et soutenus par Anne Edstrom (2006), vont jusqu'à qualifier cette forme d'enseignement de « contreproductive », tant ses partisans doivent jouer de tours et de détours

¹⁵⁹ Richards, J. C. & Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 10.

pour éviter le recours à la langue propre de leurs étudiants sous n'importe laquelle de ses formes. Dans le même temps, des voix en faveur d'une réévaluation de la place de la traduction et, forcément de la langue propre, dans la salle de classe ont continué à se faire entendre, alors même qu'elles s'étaient manifestées dès les années 1980 (Kupske, 2015).

Les écrits de Guy Cook, notamment, l'un des plus fervents défenseurs d'un retour officiel de la traduction, et plus généralement de la langue propre des étudiants, dans les salles de classe, cité jusqu'ici à de nombreuses reprises dans le présent mémoire, ont favorisé une réflexion, certes déjà présente dans de nombreux milieux, mais pas toujours encouragée, chez de multiples intervenants de l'enseignement des langues sur la place de la traduction et de la langue propre dans la classe (Hall & G. Cook, 2012). Il y met d'une part en avant les arguments, identifiés récemment, en faveur de la présence de ces pratiques dans la salle classe, de même que des nouvelles formes d'enseignement bilingues qui, bien souvent, les accompagnent, et d'autre part y démonte ce que lui et beaucoup d'autres considèrent comme des mythes propagés par le postulat monolingue à la racine de l'enseignement moderne des langues. Contre l'avis des partisans du courant d'enseignement monolingue, il estime notamment qu'un adulte n'apprend pas une langue nouvelle de la même manière qu'un petit enfant acquiert sa langue propre (G. Cook, 2009). En outre, il démontre que la vision de l'enseignement monolingue sur le bilinguisme, simplement assimilé à l'assemblage de deux monolinguisms (Lasagabster 2013, citant Lambert, 1984), se trouve en décalage total avec la réalité moderne, où, selon lui, une salle de classe devrait être considérée comme une communauté multilingue et ses étudiants, comme des bilingues en devenir, au lieu d'imitations déficientes de locuteurs natifs (Hall & G. Cook, 2012). Cette intégration d'un véritable bilinguisme à l'école, désormais défendue par des auteurs, comme lui, qui remettent en question la dominance absolue de l'anglais dans le monde de l'enseignement des langues, de même que la supériorité supposée des professeurs natifs (Hall & G. Cook, 2012 & 2013, G. Cook, 2009 Hawkins, 2015, Edstrom, 2006), représenterait dès lors un grand changement de paradigme dans l'apprentissage des langues. Cette transition constituerait un progrès pour la construction identitaire individuelle chez les étudiants, en plus de mieux cadrer avec les exigences du monde moderne, où l'individu bilingue et ses compétences médiatrices, linguistiques et culturelles sont de plus en plus sollicitées et appelées à devenir une norme (McMillan, Rivers, 2011, Hall & G. Cook, 2012, G. Cook, 2007). L'anglais, ou plutôt l'une de ses formes, le *global English*, y est progressivement devenu une *lingua franca*, comme en témoigne le nombre de ses locuteurs non natifs par rapport aux natifs. Cette langue permet ainsi de trouver une sorte de terrain neutre chaque fois qu'une rencontre

multilingue a lieu, comme des acteurs de divers horizons sont, de plus en plus, appelés à se rencontrer, afin d'éviter à l'un ou l'autre participant le désagréable sentiment de voir son interlocuteur jouir de l'autorité naturelle, voulue par le paradigme multilingue, du locuteur natif de la langue utilisée pour la communication (Hall & G. Cook, 2012). Lin (2017) voit d'ailleurs dans la salle de classe un endroit où les étudiants pourraient apprendre à distinguer les situations où il est préférable d'utiliser l'une ou l'autre de leurs langues.

Dans une société où le multilinguisme est, même, paradoxalement défendu par la théorie *SLA*, et vivement encouragé par l'Union européenne, notamment à l'échelle de l'enseignement des langues¹⁶⁰, peu d'individus évolueront encore dans un environnement monolingue où ils devront, tant bien que mal, imiter le modèle du locuteur natif (Hall & G. Cook, 2012). Au contraire, nombreux seront ceux qui devront démontrer leurs compétences de médiation, parmi lesquelles Guy Cook range la compétence de traduction, dans le contexte multilingue évoqué précédemment, sans pour autant posséder une commande de la langue nouvelle équivalente à celle d'un locuteur natif. À la lumière de ce constat, l'enseignement des langues semble devoir, à nouveau, s'adapter. Par conséquent, certains plaident pour une transition depuis la méthode communicative « standardisée », applicable, selon la *SLA* notamment, à tous, en tout lieu et pour toutes les langues, vers une méthodologie « *patchwork* » plus flexible, qui intègre des idées et des pratiques, dont la traduction, piochées dans plusieurs autres méthodes, en fonction des besoins, des préférences, des niveaux ou des parcours des étudiants, du professeur et du contexte d'apprentissage (Kupske, 2015). La traduction, lorsqu'elle est utilisée sans créativité, comme dans la méthode de grammaire-traduction, pour apprendre et mettre en pratique une série de règles de grammaire, mérite, sans doute, amplement ces critiques (Kupske, 2015). Néanmoins, Guy Cook et les, désormais nombreux, autres auteurs qui se sont exprimés en sa faveur (Karimah, 2020, Carpi, 2006, Prince, 1996, Skopeczkova, 2018, Directorate-General for Translation of the European Commission, 2013, Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014, Kupske, 2015) soulignent, que dans les mains de professionnels de l'enseignement, elle peut devenir bien plus que ça et se révèle être un outil pédagogique puissant et polyvalent (Lasagabaster, 2013, Kupske, 2015). Toutefois, beaucoup de travail reste à accomplir, car, malgré les éloges adressés à l'éducation bilingue, la plupart des écoles d'immersion qui se targuent de doter leurs élèves des compétences évoquées par G. Cook, interdisent, en fait,

¹⁶⁰ Commission européenne. (2018). *À propos de la politique de multilinguisme*. Éducation et Formation – European Commission. https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en (consulté le 13 mai 2021)

toujours l'utilisation de la traduction ou, plus généralement, de la langue propre des apprenants dans leurs salles de classe. Ces établissements optent donc pour le développement d'un double monolinguisme chez les étudiants, en faisant l'effort de leur apprendre les mêmes notions dans les deux langues et en encourageant la collaboration entre tous les enseignants (Lasagabaster, 2013). Enfin, si une certaine prise de conscience a été opérée vis-à-vis de l'utilisation de la langue propre dans la salle de classe, la méfiance à l'égard de la traduction semble être encore plus enracinée, puisque souvent fruit d'une confusion avec les arguments avancés par le mouvement de Réforme, au XIX^e siècle, contre la méthode de grammaire-traduction (Hall & G. Cook, 2012).

IV. ARGUMENTS CONTRE L'UTILISATION DE LA TRADUCTION DANS LA SALLE DE CLASSE

L'évocation du recours à la traduction au sein de la salle de classe suffit à éveiller de nombreuses craintes chez bien des enseignants, souvent très réceptifs aux arguments opposés à cette pratique. En effet, ceux-ci semblent s'attarder, plus facilement sur les arguments en défaveur de l'utilisation, dans la salle de classe, de la langue des apprenants (Hall & G. Cook, 2013). Des enseignants ont ainsi eu davantage tendance à marquer leur enthousiasme, et donc vraisemblablement, leur accord, sur une échelle de Likert, utilisée pour mesurer les attitudes des individus sondés,¹⁶¹ avec les arguments formulés à l'encontre de l'utilisation de la langue propre en classe qu'avec ceux avancés en sa faveur, lors d'une étude, intitulée « Own Language Use in ELT », menée par Graham Hall et Guy Cook (2013), destinée à quantifier la part de langue propre employée dans diverses salles de classe à travers le monde, à mettre en évidence les différentes variables susceptibles d'exercer une quelconque influence sur les proportions ainsi obtenues, tout en laissant aux enseignants l'opportunité de s'exprimer sur le sujet. Toujours selon la même étude, les professeurs craignent avant tout que l'utilisation de la langue propre dans la salle de classe ne mobilise le temps d'exposition à la langue nouvelle dont les élèves devraient bénéficier, et ensuite, dans une moindre mesure, qu'elle ne provoque des interférences lors de l'apprentissage (Hall & G. Cook, 2013). Qu'il soit question du recours à la traduction ou à la langue propre, les mêmes craintes, que nous allons exposer en premier lieu, sont souvent évoquées. En revanche, certaines inquiétudes sont très spécifiques à la traduction. Nous allons nous attarder, ensuite, sur ces dernières.

¹⁶¹ Échelle de Likert. (2021). *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Échelle_de_Likert (consulté le 14 mai 2021)

Les lacunes observées dans l'enseignement des langues sont souvent imputées à la présence, dans la salle de classe, de la langue propre des étudiants, sous toutes ses formes, y compris, donc, la traduction (McMillan & Rivers, 2011). Le Japon, où la méthode grammaire-traduction a, pourtant, longtemps prévalu, en est un exemple typique. L'opinion publique y penche du côté des partisans du courant de l'enseignement monolingue, et voit, donc, dans l'utilisation de la langue propre des apprenants non seulement un obstacle à l'apprentissage des langues, mais aussi la cause et la conséquence du niveau médiocre en langue nouvelle des élèves et des professeurs japonais (McMillan & Rivers, 2011). La langue propre est, d'ailleurs, bien souvent, perçue comme un mal nécessaire, dont il est très difficile de se débarrasser, par des professeurs qui souhaiteraient mettre en place, ou se voient imposer, un enseignement monolingue dans leur salle de classe (Hall & G. Cook, 2013). Dans leur étude, « The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only' » (2011), Brian A. McMillan, Damian J. Rivers ont examiné les points de vue à l'égard de l'utilisation de la langue propre de 29 enseignants issus d'une université japonaise, qui applique une politique monolingue, où le japonais est donc normalement exclu au profit de l'anglais. Ces deux chercheurs leur ont ainsi donné l'occasion de s'exprimer sur la question de l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, puisqu'effectivement un nombre assez appréciable d'entre eux l'utilisent, ou du moins, permettent son utilisation dans leur salle de classe.

Arguments avancés contre l'utilisation de la langue propre des étudiants lors de l'apprentissage

Si les deux enquêteurs tiennent à souligner qu'une bonne moitié des enseignants interrogés dans le cadre de leur étude portent un regard positif sur le recours à la langue propre des étudiants, à condition que celui-ci soit modéré et réfléchi, ils ont également reçu de nombreux commentaires négatifs, qui expriment autant de craintes, caractéristiques, à son égard. En effet, certains enseignants justifient leur adhésion à l'interdiction de toute forme de langue propre dans la salle de classe par l'augmentation, en fréquence et en qualité, des échanges dans la langue nouvelle qui en découlera (McMillan & Rivers, 2011). Ils reconnaissent que l'enseignant devra alors consentir davantage d'efforts, et passer, notamment, plus de temps, à se répéter, et acceptent que cette interdiction pourrait également générer un certain stress chez les étudiants. Ils pensent néanmoins que ces désagréments valent la peine d'être éprouvés car toute interaction sera, par défaut, fructueuse et constructive, puisqu'elle se déroulera, exclusivement, dans la langue nouvelle (McMillan & Rivers, 2011). En fait, ce commentaire

rejoint la plus grande crainte exprimée par les enseignants par rapport à l'utilisation de la langue propre dans la salle de classe, à savoir qu'elle empiète sur le temps qui doit être consacré à la langue nouvelle et empêche ainsi les étudiants de recevoir une exposition suffisante, hautement importante, à celle-ci (Karimah, 2020, Hall & G. Cook, 2013, Ellis¹⁶², cité par Hall & G. Cook, 2012 : 292). Pour comprendre pourquoi cet argument est aussi répandu et incontournable parmi les enseignants et les méthodologues, il faut se souvenir que dans la conception monolingue de l'enseignement des langues, aujourd'hui encore largement acceptée, une nouvelle langue s'acquiert de la même manière que la langue propre chez le jeune enfant, c'est-à-dire par contacts répétés et intensifs (Skopeczkova, 2018, G. Cook, 2009, Lasagabaster, 2013). Dans le même ordre d'idée, certains enseignants estiment qu'au regard du macroenvironnement linguistique d'un pays monolingue, le microenvironnement linguistique de la classe de langue nouvelle doit, à tout prix, rester monolingue puisque, pour beaucoup d'élèves, il représente la seule occasion d'obtenir ces précieux contacts, avec un locuteur natif (McMillan & Rivers, 2011). D'autres encore manifestent des réticences à l'idée d'intégrer la langue propre dans la salle de classe, de peur que certains y voient un passe-droit et que son utilisation devienne incontrôlable jusqu'à prendre le pas sur l'importante exposition nécessaire à la langue nouvelle (McMillan & Rivers, 2011). En outre, certains craignent qu'à mesure que la part de langue propre augmente dans la salle de classe, la compréhension par les étudiants de la part de langue nouvelle, encore présente, chute. (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014)

L'interdiction de la langue propre dans la salle de classe est également très souvent motivée, chez les enseignants, par le désir de voir leurs étudiants apprendre à parler, à lire, à écrire, mais aussi à penser dans la langue nouvelle, en toute autonomie, sans intervention de leur langue propre (Prince, 1996, G. Cook, 2009). Ils pensent que, ce faisant, les élèves progresseront d'autant plus vite et, d'autant mieux dans la deuxième langue, puisque leurs compétences communicatives dans cette langue seront plus solides (McMillan & Rivers, 2011). Plus concrètement, les enseignants craignent les possibles interférences que pourrait provoquer le contact entre les deux langues (G. Cook, 2009, Hall & G. Cook, 2013). Il est toutefois à noter que cet argument n'inquiète les enseignants que dans une moindre mesure, par rapport à celui de l'exposition, tout du moins, depuis que la *SLA* a émis l'hypothèse que les interférences ne jouent, en fait, qu'un rôle mineur dans les erreurs commises par les étudiants (Hall & G. Cook, 2012). Reste pourtant bien présente la crainte que les étudiants n'atteignent jamais les résultats

¹⁶² Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.

escomptés en langue nouvelle dès lors que leur langue propre, alors considérée comme un obstacle, intervient dans le processus d'apprentissage et qu'ils aient ainsi toujours besoin de cette dernière comme d'une béquille face à la langue nouvelle (Kern, 1994, Lasagabaster, 2013, Karimah, 2020). Toute utilisation de la propre langue sera, selon cette perspective, considérée comme une preuve de carences en langue nouvelle de la part des élèves, ou même, de l'enseignant (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). Le niveau, plus bas, en langue nouvelle, observé dans l'enseignement public secondaire participe également à corroborer cette hypothèse puisque ce secteur se montre aussi, en général, plus laxiste envers l'utilisation de la langue propre dans la salle de classe (Hall & G. Cook, 2013). Rien, sinon des carences linguistiques, ne justifierait vraiment la présence dans la salle de classe de la langue propre, qui s'apparenterait, au mieux, à du temps perdu, puisque certains enseignants pensent aussi que la langue nouvelle est un vecteur mieux adapté à l'enseignement de la grammaire (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). La propriété de réduire le stress, qui est si souvent attribuée à la langue propre des étudiants, a même été remise en question en 2003 par Levine¹⁶³, cité par Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi (2014 : 61), qui a montré que lorsqu'elle est utilisée à cette fin uniquement, elle peut, en fait, produire l'effet inverse et faire augmenter le niveau de stress des étudiants, moins habitués à parler dans la langue nouvelle.

Pour certains enseignants interrogés dans le cadre de l'étude de Brian A. McMillan et de Damian J. Rivers (2011), l'observation du règlement de leur institution est un motif suffisant pour essayer, tout du moins, de mettre en œuvre un enseignement de type monolingue. Il est ici question de respecter des règles propres à un établissement, mais aussi de tenir ce qui peut être qualifié de « promesses *marketing* », puisque certaines universités articulent désormais la publicité destinée à leurs futurs étudiants autour d'une méthode d'enseignement spécifique, qui gagne donc à être suivie (Hall & G. Cook, 2012). La raison avancée par ces enseignants fait écho à une autre décision, prise par nombre de leurs collègues, de ne pas utiliser la propre langue de leurs étudiants dans la salle de classe afin d'éviter une pratique mal considérée dans la littérature scientifique (Kelly & Bruen, 2014). En effet, les douze professeurs de langues, allemande ou japonaise, d'un établissement d'enseignement supérieur irlandais interrogés dans le cadre d'une étude menée par Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014), intitulée « Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours », afin de déterminer s'ils partagent le point de vue résolument négatif sur

¹⁶³ Levine, G. S. (2003). "Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety. Report of a questionnaire Study". *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.

l'utilisation de la traduction dans l'enseignement, des méthodologues et d'autres théoriciens et de relever les différents facteurs qui influencent leur position, se sont, par exemple, tous exprimés en faveur de cette pratique. Pourtant, ils sont à peine la moitié à y recourir au sein de leur salle de classe et encore moins nombreux à révéler son utilisation dans des « documents officiels », facilement consultables par des tiers. Ainsi, seuls trois de ces douze professeurs utilisent, en partie, la traduction pour évaluer leurs élèves. Les autres professeurs choisissent de lui tenir rigueur de sa mauvaise réputation dans la littérature scientifique et donc de ne pas l'inclure dans leurs évaluations par crainte qu'elle n'ait une quelconque influence négative sur leurs étudiants, mais aussi parce que cette forme d'évaluation est, particularité de cette école, déjà employée par leurs collègues en charge des cours de traduction que suivent certains de leurs étudiants. Les auteurs de cette étude se sont également penchés sur les « modalités d'enseignement », à comprendre comme les descriptions des unités et des objectifs d'apprentissage, publiées par les professeurs, pour constater que seuls deux d'entre eux y révèlent leur utilisation de la traduction. Pourtant, les professeurs n'hésitent pas à mentionner d'autres compétences linguistiques dans ces mêmes modalités, signe que la traduction n'est pas encore acceptée comme une cinquième compétence linguistique, comme le voudraient Wolfgang Butzkamm (né en 1938), professeur émérite de l'Université d'Aachen, et son co-auteur, John A. W. Caldwell¹⁶⁴, cités par Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014 : 153), de même que Ferreira Gaspar¹⁶⁵, cité par Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola (2014 : 78), Malmkjær (1998)¹⁶⁶ et enfin, Guy Cook (2007), par exemple. Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2015) soulignent toutefois que chez les professeurs de traduction de la même institution, le rapprochement entre la traduction et l'apprentissage des langues est tout aussi rare, puisqu'un seul l'établit dans ses modalités pédagogiques, alors que ce lien semble pourtant clair dans l'esprit de certains apprenants, comme le suggèrent d'ailleurs une étude de Carreres et Noriega-Sanchez¹⁶⁷, citées par Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014 : 153) et les réponses, obtenues par questionnaire, auprès des étudiants qui ont suivi les cours des professeurs concernés par cette étude (Kelly & Bruen, 2014).

¹⁶⁴ Butzkamm, W., & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.

¹⁶⁵ Ferreira Gaspar, N. 2009. "Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary Level." In A. Witte, T. Harden & A. R. de Oliveira Harden (Éds.). *Translation in Second Language Learning and Teaching* (173-180). Oxford: Peter Lang.

¹⁶⁶ Malmkjær, K. (Éd.) (1998). *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing

¹⁶⁷ Carreres, A., & Noriega-Sanchez, M. (2011). "Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training". *The Language Learning Journal*, 39, 282.

D'autres voient le côté pragmatique de cette interdiction, qui rend souvent possibles les profits réalisés à la faveur de l'uniformisation et de la mondialisation. Graham Hall & Guy Cook (2012) rappellent en effet que l'enseignement monolingue simplifie le *marketing* et la commercialisation des manuels des maisons d'édition ou des programmes des écoles de langue basées dans des pays anglophones qui n'auront dès lors plus, ou très peu, besoin de les adapter aux marchés ou aux apprenants des pays où ils sont vendus (Hall & G. Cook, 2013). Eva Skopeczkova (2018), dans « Translation and Language Learning: Untapped Potential of Functionalist Approach to Translation in the Foreign Language Classroom », a d'ailleurs enquêté sur la question de l'adaptation des manuels de langue de référence pour apprendre l'anglais, réservés à l'enseignement secondaire de son pays, la République tchèque. Sont notamment passés sous sa loupe diverses éditions du « New Headway », de Liz et John Soars¹⁶⁸, ainsi que du « Maturita Solutions », de Tim Falla et Paul A. Davies¹⁶⁹, conçu afin de préparer les étudiants tchèques à l'épreuve de fin d'études secondaires, appelée *Maturita* (Skopeczkova, 2018). Si ces séries de manuels comprennent tout de même des listes de vocabulaire anglais-tchèque, accompagnées d'une transcription phonétique, à la fin de chaque chapitre, le « Maturita Solutions », dans ses éditions destinées aux étudiants de niveaux intermédiaire et avancé, est bien mieux acclimaté aux couleurs locales, puisqu'il contient également des instructions entièrement données en langue propre, le tchèque, ainsi qu'un exercice de traduction simple, à vocation contrastive, qui permet donc de comparer les deux langues afin de mieux percevoir comment le sens d'un verbe se trouve modifié selon qu'il soit suivi soit par *to+infinitive*, soit par un gérondif (Skopeczkova, 2018).

Les plus observateurs opposeront également à l'argumentation des défenseurs de l'intégration de la langue propre dans la salle de classe le simple fait que dans certains des cas, qui ne sont en fait pas si rares, l'enseignant et ses élèves ne partagent pas tous la même langue, et dans les exemples les plus extrêmes, de nombreuses langues différentes peuvent même en réalité coexister dans la salle de classe. Le recours à la langue propre, ou même, par la suite, à la

¹⁶⁸ (Pour référence) Falla, Tim and Davies, A. Paul (2012) *Maturita Solutions (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate)*. Oxford: Oxford University Press.

Falla, Tim and Davies, A. Paul (2012) *Maturita Solutions, Second Edition (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate)*. Oxford: Oxford University Press.

Falla, Tim and Davies, A. Paul (2013) *Maturita Solutions, Second Edition (Upper Intermediate, Advanced)*. Oxford University Press.

¹⁶⁹ (Pour référence) Soars, Liz and Soars, John (2007) *New Headway Third Edition (Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate)* Oxford: Oxford University Press.

Soars, Liz and Soars, John (2009) *New Headway 4th Edition – Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

traduction comme outil pédagogique, est donc rendu impossible, ce qui n'exclut cependant pas que les étudiants y recourent tout de même de leur propre chef, sans la supervision de l'enseignant, sous forme de « *mental translation* » (Prince, 1996), ou lors de leur préparation à domicile pour la leçon (Hall & G. Cook, 2013), ce qui se conçoit tout autant comme un danger (Lasagabaster, 2013, Kelly & Bruen, 2014). Face à tant d'hétérogénéité dans certaines salles de classe, tant en termes de niveaux de langue, de parcours scolaires, de motivations que de préférences pour certaines méthodes d'enseignement, deux enseignants issus de l'étude de Brian A. McMillan, Damian J. Rivers (2011), bien conscients qu'il n'est pas possible, surtout au niveau de l'enseignement secondaire, de contenter tout le monde, ou même de convenir à tous, prennent le parti de prendre leurs propres expériences et préférences en tant qu'étudiants, forgées en faveur de l'enseignement monolingue, comme « étalon » pour la salle de classe. En d'autres termes, ils partent du principe, puisqu'il faut bien imposer une manière d'enseigner dans leur classe, que l'enseignement monolingue, qui a répondu à leurs attentes et a contribué à faire d'eux des étudiants en langues accomplis, donnera, en théorie, les mêmes résultats, chez leurs étudiants ou présentera, du moins, certains des mêmes avantages.

En effet, l'enseignement monolingue, et l'approche communicative en particulier, sont, en général, selon Turnbull¹⁷⁰ cité par Graham Hall et Guy Cook (2012 : 292), réputés plus stimulants et motivants pour les étudiants. Or la motivation a été identifiée comme un facteur crucial dans l'apprentissage (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014, Röhr¹⁷¹, cité par Prince, 1996 : 480). En effet, un étudiant qui traîne les pieds pendant une leçon, ne retiendra pas grand-chose de celle-ci ou n'utilisera pas les stratégies métacognitives enseignées par l'enseignant de manière consistante, ce qui est d'autant plus vrai pour les étudiants qui n'ont pas exprimé un intérêt particulier pour la matière, c'est-à-dire ceux qui suivent des cours de langue obligatoires, dans l'enseignement secondaire principalement, car leur institution a conçu leur programme de cette manière. Ils opteront, en général, davantage pour des « raccourcis », moins demandeurs en termes d'efforts (Röhr, 1993, cité par Prince, 1996 : 480), mais peut-être moins efficaces également sur le long terme (Prince, 1996). Ainsi, avec ces méthodes monolingues, les étudiants peuvent non seulement trouver une application immédiate et utile à leur apprentissage lorsqu'ils le mettent en pratique directement dans la salle de classe, mais aussi percevoir instantanément leur progression dans la langue nouvelle, ce qui leur confère un sentiment de réussite et accroît,

¹⁷⁰Turnbull, M. (2001). "There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but..." *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531–540.

¹⁷¹ Röhr, G. *Erschliessen aus dem Kontext*.

finalement, leur motivation (Turnbull¹⁷²). Selon mon expérience personnelle en tant que professeure d'anglais, lorsque la classe monolingue est particulièrement axée sur la communication, les dialogues et tous types de jeux, le tout dans la langue nouvelle, les étudiants n'ont même pas l'impression d'apprendre, même les plus réfractaires à cette idée. Se servant toujours du même argument de la motivation, qu'il tourne toutefois dans l'autre sens, un des professeurs, qui estimait qu'enseignants et étudiants pouvaient partager les mêmes préférences, étaye son hypothèse par un exemple de sa propre frustration, ressentie alors qu'il essayait de s'exercer en langue nouvelle et que ses professeurs s'adressaient alors à lui par le biais de sa propre langue (McMillan & Rivers, 2011).

D'autres enseignants, qui semblent, en réalité, constituer une majorité (Hall & G. Cook, 2013), se montrent prêts à faire des concessions et à tolérer la présence, sous certaines conditions, de la langue propre de leurs étudiants dans la salle de classe, que ce soit de leur plein gré, comme dans l'*optimal position*, imaginée par Ernesto Macaro¹⁷³, ou par la force des choses, comme dans sa *maximum position*. Certains enseignants pensent que, dans la salle de la classe, la langue propre ne doit être réservée qu'aux situations d'urgence (McMillan & Rivers, 2011), ou ne doit servir que de dernier recours, comme le signifiait Koch (1947), cité par Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014 : 152), par sa formule « dernier refuge pour les incompetents »¹⁷⁴. D'autres enseignants acceptent sa présence lors des premières leçons de l'année, voire même lors des premières années d'apprentissage, pour ensuite espérer la voir se dissiper et disparaître progressivement au fur et à mesure que les élèves acquièrent un niveau suffisant dans la langue nouvelle pour suivre un cours entièrement monolingue (Hall & G. Cook, 2013, McMillan & Rivers, 2011). Certains pensent d'ailleurs qu'à certains niveaux, notamment au niveau universitaire, avec des apprenants « à temps plein » d'une langue nouvelle, le recours à la langue propre n'est plus approprié (Hall & G. Cook, 2013, McMillan & Rivers, 2011). Toutefois, Graham Hall & Guy Cook (2012), tout comme l'immense majorité des enseignants rejette catégoriquement, à l'image d'Anne Edstrom (2006), toute utilisation de la langue propre dictée par la paresse ou par la fatigue, que ce soit de la part de l'enseignant, qui peut ne pas être assez préparé, de la part de tous les intervenants de la salle de classe réunis, par manque d'effort

¹⁷² Turnbull, M. "There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but...", 531-540.

¹⁷³ Macaro, E. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*.

¹⁷⁴ Notre traduction. Koch, E. (1947). "Functionalism in Foreign Language Teaching". *The Modern Language Journal*, 31, 271.

ou par volonté d’aller au plus simple, ou par volonté, chez les étudiants, plus particulièrement, de ne pas participer à la leçon (McMillan & Rivers, 2011).

Arguments avancés spécifiquement contre l’utilisation de la traduction lors de l’apprentissage

Les enseignants ne font pas preuve de méfiance uniquement à l’égard de l’utilisation de la langue propre de leurs élèves dans la salle de classe, mais aussi envers d’autres stratégies bilingues. En effet, David Lasagabaster remarque que « les chercheurs multilingues sont parfois enclins à romancer les pratiques d’alternance codique et de *translanguaging* des enseignants et des élèves et [que], par conséquent, l’analyse des chercheurs devrait être considérée avec prudence »¹⁷⁵. La traduction, par sa proximité avec les stratégies mentionnées, pourrait également être concernée.

Quoi qu’il en soit, comme nous l’avons expliqué au début de la présente section, les arguments susmentionnés sont parfois utilisés, indistinctement, afin de présenter une opposition au recours à la langue propre des étudiants ou à l’utilisation de la traduction, au sein de la salle de classe, car ces deux pratiques, de toute façon, restent souvent irrémédiablement inséparables, par des liens de cause à effet. Cependant, l’une n’est pas l’autre, puisque, si la présence de la langue propre des étudiants conditionne toute activité de traduction, tous les cas d’utilisation de la langue propre des étudiants ne se matérialisent pas non plus sous forme de traduction, qui en est une forme vraiment spécifique. Aussi, il est tout à fait naturel que nous présentions ici quelques arguments spécialement dirigés contre l’utilisation de la traduction dans le cadre de l’apprentissage d’une nouvelle langue.

L’utilisation de la traduction dans l’enseignement du vocabulaire divise car, si Newson, cité par Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014), déclare « sur la base d’une étude portant sur des apprenants allemands de l’anglais, [...] que, lorsque la traduction est utilisée comme outil d’apprentissage de la langue, il n’y a pas d’effet observable sur l’acquisition soit du nouveau vocabulaire, soit des éléments structuraux »¹⁷⁶, nombreux (Prince, 1996, Laufer & Girsai¹⁷⁷,

¹⁷⁵ Notre traduction, Lasagabaster, D. “The Use of the L1 in CLIL Classes”, 2.

¹⁷⁶ Notre traduction, Kelly, N., & Bruen, J. “Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom”, 165.

¹⁷⁷ Laufer, B., & Girsai, N. (2008). “Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation”. *Applied Linguistics*, 29, 694-716.

Celik¹⁷⁸, Ernesto Macaro, 2009¹⁷⁹, cités par Hall & G. Cook, 2012 : 290), sont ceux à avoir remarqué qu'elle facilite l'apprentissage de nouveaux mots et s'avère même, en tant que stratégie d'étude, plus efficace, en termes de nombre de mots appris par les étudiants par rapport au temps passé sur la tâche. La stratégie d'apprentissage du vocabulaire en contexte, qui passe par le traitement d'un texte pour assurer la compréhension du contexte, la détermination du sens du mot inconnu et son apprentissage, idéalement à la faveur d'une association avec un ou plusieurs mots de la langue nouvelle appris auparavant, demande, quant à elle, bien plus d'efforts, et souvent un meilleur niveau en langue nouvelle, de la part de l'étudiant (Prince, 1996). Peter Prince, du Centre de Recherche en Psychologie Cognitive de l'Université de Provence, a, dans son article intitulé « Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency » (1996), effectué une analyse très fouillée de ces deux stratégies, illustrée par une étude menée sur des étudiants francophones, apprenants de l'anglais, divisés en deux groupes, de niveau élémentaire et de niveau avancé. Cette étude se distingue donc d'autres, plus anciennes, effectuées par Pickering¹⁸⁰ ou par Seibert¹⁸¹ – et citées par Peter Prince (1996 : 481) – qui n'avaient pas pris le critère du niveau en considération. À partir des deux groupes initialement définis, les étudiants, qui n'étudient pas l'anglais « à temps plein » et se voient donc imposer des cours d'anglais par leur institution, ont été à nouveau répartis en deux groupes, qui se sont vu assigner une modalité d'étude spécifique, à savoir l'apprentissage par le contexte ou par la traduction. Chaque groupe a ensuite été invité à restituer les mots nouveaux, censés avoir été assimilés, en partie au moyen de la modalité utilisée lors de la phase étude, et en partie au moyen de l'autre modalité. Ce procédé permettait d'assurer le transfert d'informations, au moins dans trois cas sur quatre, c'est-à-dire lorsque l'étudiant a appris les mots de vocabulaire nouveaux en contexte et a dû les restituer par le biais de leur traduction ou d'un contexte différent, ou inversement, lorsqu'il les a étudiés à la faveur de leur traduction, donc de leur association avec leur équivalent dans sa langue propre – des mots clairs et univoques avaient été choisis dans le cadre de cet exercice pour ainsi évacuer l'épineuse question des équivalences, qui sera abordée dans quelques paragraphes – et a dû les restituer en contexte. Dans les cas où la modalité de traduction a été utilisée aussi bien

¹⁷⁸ Celik, M. (2003). "Teaching Vocabulary through Code-Mixing". *English Language Teaching Journal*, 57, 361-369.

¹⁷⁹ Macaro, E. (2009). "Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring "Optimal" Use". In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Éds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (35-49). Bristol: Multilingual Matters.

¹⁸⁰ Pickering, M. (1982). "Context-Free and Context-Dependent Vocabulary Learning: An Experiment". *System*, 10(1), 78-83.

¹⁸¹ Seibert, L. C. (1930). "An Experiment on the Relative Efficiency of Studying French Vocabulary in Associated Pairs versus Studying French Vocabulary in Context". *Journal of Educational Psychology*, 21, 297-314.

pour l'étude que pour la restitution, seule la direction de la traduction a, pour la moitié des mots, changé. L'enjeu pour Peter Prince est ainsi d'évaluer la qualité de l'apprentissage, définie comme la capacité de l'apprenant, dès lors qu'un transfert d'informations a lieu, de restituer les mots assimilés dans un contexte autre ou par une modalité autre, que celui ou celle qui lui a permis de les étudier. Il entend également observer comment les étudiants tirent parti de ces deux modalités d'apprentissage. Ainsi, si les deux groupes, indépendamment de leur niveau, ont obtenu de meilleurs résultats lorsque la modalité de traduction a été utilisée pour la restitution, l'existence d'une forte corrélation entre le niveau des étudiants et le succès de la modalité de contexte ressort également de cette étude. En d'autres termes, partout où la modalité de contexte était concernée, que ce soit lors de l'étude ou de la restitution des nouveaux mots de vocabulaire, et donc qu'un transfert d'informations, gage de la qualité d'apprentissage, a été nécessaire, le groupe de niveau avancé a obtenu de meilleurs résultats que le groupe de niveau élémentaire.

En effet, pour ces étudiants de niveau élémentaire, la lecture même du contexte dans la nouvelle langue représente une tâche laborieuse. Comme l'ont montré Favreau et Segalowitz¹⁸², cités par Peter Prince (1996 : 487) la reconnaissance des mots est plus lente en langue nouvelle qu'en langue propre. Richard G. Kern (1994) ajoute ainsi, très logiquement, qu'un étudiant ne parviendra pas à lire, dans la nouvelle langue, comme il lit dans sa propre langue, où le contenu sémantique des mots lus est synthétisé et où la mémoire de travail, ou mémoire à court terme, qui permet la conservation provisoire des informations, n'est pas aisément saturée. Au contraire, lors de la lecture en langue nouvelle, l'étudiant chez qui le réseau de connexion en langue nouvelle n'est pas dense éprouvera des difficultés à ranger ces mots dans des catégories sémantiques appropriées pour en synthétiser la signification. Ils seront donc tous stockés séparément dans une mémoire temporaire, rapidement saturée (Kern, 1994). En outre, des connaissances syntaxiques peu abouties peuvent contribuer à alourdir la charge cognitive jusqu'à ce que même les connaissances lexicales de l'étudiant ne parviennent plus à faciliter sa compréhension. Dans ce cas, ce dernier s'appuiera sur le code phonologique ou tentera de déchiffrer le sens global du texte en s'en remettant au sens littéral de tous les mots lus, ce qui passe bien souvent par une traduction mot-à-mot (Prince, 1996). D'aucuns pourraient donc se demander si, à la lumière de ce constat, tous les élèves sont capables de déduire la signification d'un mot à partir de son contexte, qui ne contient parfois même pas assez d'informations à cette

¹⁸² Favreau, M., & Segalowitz, N. (1983). "Automatic and Controlled Process in the First- and Second-Language Reading of Fluent Bilinguals". *Memory & Cognition*, 11, 565-574.

fin. Peu d'élèves ont, en outre, été formés, par leurs professeurs, à des stratégies métacognitives en vue de reconnaître chaque indice syntaxique, sémantique ou autre, laissé par le contexte et susceptible de leur donner un début de piste sur le sens du nouveau mot (Prince, 1996). Certains auteurs, comme Gekoski (1980)¹⁸³ ou Sautermeister (1989)¹⁸⁴, cités par Peter Prince (1996 : 479-480), reconnaissent également que la modalité d'apprentissage en contexte n'empêche pas, bien que ces deux issues ne soient évidemment pas mutuellement exclusives, les étudiants d'établir, dès que la signification du mot nouveau est déduite du contexte, un lien interlingual entre ce mot et son équivalent, identifié dans la langue propre. Quelquefois, un étudiant n'intègre même pas le mot de vocabulaire nouveau à ses réseaux intralinguaux de la langue nouvelle, en particulier lorsque ces derniers sont peu denses, alors que c'était pourtant là le but premier de l'apprentissage en contexte du vocabulaire (Prince, 1996).

Cette observation tendrait également à confirmer les craintes des enseignants qui voient en la traduction la cause et la conséquence de l'inhabileté de leurs étudiants à fonctionner de manière autonome au sein de la langue nouvelle (G. Cook, 2009). En outre, les problèmes susceptibles de survenir dès lors que l'étudiant, au lieu d'intégrer le nouveau mot de vocabulaire découvert en contexte aux réseaux lexicaux appropriés de la langue nouvelle, en identifie un équivalent dans sa langue propre et le mémorise en association avec celui-ci, sont les mêmes que ceux qui apparaissent parfois avec la modalité de traduction. En effet, certains étudiants, souvent de niveau élémentaire, semblent incapables de transférer des connaissances d'un contexte à un autre, car lorsqu'ils étudient un nouveau mot de vocabulaire en association avec sa traduction, ils ne semblent envisager son utilisation que dans les limites d'une tâche de traduction, et non dans une optique de communication, au sein d'un discours réel (Prince, 1996). Il devient alors tout à fait légitime de se demander si l'apprentissage du vocabulaire à la faveur de la modalité de la traduction possède réellement une application pratique. Rien d'étonnant donc à ce que la modalité en contexte soit largement privilégiée par les enseignants, qui la mettent fortement en avant auprès de leurs élèves, car ils y voient, de surcroît, un moyen de leur faire passer plus de temps à réfléchir dans la langue nouvelle (Prince, 1996). Outre cet argument qui suffirait à emporter l'adhésion de la plupart des enseignants, Peter Prince relève d'autres avantages de la modalité du contexte. En effet, puisque le contexte, qui sert ici à l'apprentissage, est en fait un

¹⁸³ Gekoski, W. L. (1980). "Language Acquisition Context and Language Organization in Bilinguals". *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 429-449.

¹⁸⁴ Sautermeister, C. (1989). « Pour une meilleure compétence lexicale. In A. H. Ibrahim (Éd.), *Lexiques* (121-133). Paris : Hachette Clé Internationale.

discours réel, l'étudiant qui y rencontrera pour la première fois un mot de vocabulaire, se rendra plus facilement compte que ce mot est utilisé à des fins de communication et pourra même observer directement son comportement syntaxique, de même que les associations lexicales, ou cooccurrences, qui le caractérisent, ce qui constitue autant d'indices importants pour sa propre production langagière en langue nouvelle (Prince, 1996).

Les étudiants, de leur côté, semblent davantage pencher en faveur de la modalité de traduction, surtout lorsqu'ils appartiennent à une catégorie d'apprenants de niveau élémentaire, définie par Peter Prince, entre autres, par leur préférence, souvent consolidée à la faveur des habitudes acquises au cours de leur étude de la langue nouvelle, pour des stratégies d'apprentissage qui ne leur demandent de déployer que peu d'efforts, mais qui peuvent s'avérer très efficaces (Prince, 1996). La traduction en est un exemple typique, puisqu'elle permet, par exemple, l'apprentissage de nombreux mots de vocabulaire en très peu de temps (Prince, 1996). Par ailleurs, puisque la question des modalités d'apprentissage du vocabulaire ne concerne pas uniquement les professeurs et leurs étudiants, mais s'inscrit bien dans le débat qui oppose l'intégration de la traduction dans la salle de classe, évidemment incarnée par la modalité de traduction, à un enseignement monolingue, plus conforme à la modalité du contexte, l'auteur, par souci d'objectivité, rappelle, également, dans son article, les avantages liés à la modalité de traduction. Il fait notamment remarquer que son étude permet de conclure, entre autres, qu'un étudiant apprendra plus facilement des mots de vocabulaire en association avec leur traduction. Si cette modalité d'apprentissage ne mène pas toujours à la restitution des mots appris dans un nouveau contexte de la langue nouvelle, il estime qu'il s'agit, en fait, plutôt d'un problème d'attitude de la part de l'étudiant, que de compétences à proprement parler, ou même de modalité d'apprentissage (Prince, 1996).

Il ajoute également que la différence d'approche entre les deux modalités d'apprentissage du vocabulaire avantage également la modalité de traduction, qui passe par un traitement conscient de l'information, grâce auquel l'étudiant porte, volontairement, toute son attention sur le mot vocabulaire inconnu, car il sait se trouver en situation d'apprentissage. Au contraire, la modalité en contexte, subordonnée à la lecture et à la compréhension du texte, suppose souvent un

traitement automatique de l'information (Prince, 1996). Deux auteurs, Nation¹⁸⁵ et Hulstijn¹⁸⁶, cités par Peter Prince (1996 : 489) suggèrent, par ailleurs, l'établissement à cet égard d'une distinction entre l'étudiant qui lit pour comprendre un texte et celui qui lit en vue d'enrichir son vocabulaire. Si la première situation peut évidemment déboucher sur la deuxième, bien que cela ne soit pas l'objectif, le vocabulaire ainsi emmagasiné sera, plus vraisemblablement, « passif ». Il est ainsi raisonnable de supposer que l'élaboration de liens intralingaux en langue nouvelle, orientés vers la production demande un traitement différent de l'information, qui se traduirait par une observation de la forme, de l'orthographe et de la phonologie du mot, en plus de son association à un réseau d'autres mots, déjà acquis, en langue nouvelle (Prince, 1996). En d'autres termes, la modalité de contexte, à l'instar de la traduction, peut dévoiler certaines lacunes, qui ne la remettent pourtant pas toute entière en question, lorsqu'un étudiant ne choisit pas une attitude ou une stratégie appropriée face à l'apprentissage. Si lors de la phase d'étude du vocabulaire, il se satisfait, par exemple, de sa compréhension du contexte, mais ne prête pas attention à la morphologie, la forme, du mot concerné, aucun lien, interlingual ou intralingual ne pourra être créé puisque, comme le rappelle Peter Prince (1996) dans ses conclusions, il n'est parfois pas suffisant d'avoir rencontré un mot dans son contexte pour pouvoir le réutiliser, par la suite, lors d'une activité de production dans la langue nouvelle.

Enfin, aux enseignants qui préféreraient que leurs élèves pensent et fonctionnent, idéalement, au sein de la langue nouvelle, exclusivement, l'auteur, dans la logique qui veut que la traduction soit, en fait, inévitable au cours de l'apprentissage, partagée, comme le montrera la section « arguments en faveur de l'utilisation de la traduction dans la salle de classe », par nombre de ses partisans, dont Stern¹⁸⁷, répond que pour assimiler un nouveau mot de vocabulaire, ce dernier doit bien être isolé, à un moment donné, de son contexte (Prince, 1996). Et d'ajouter qu'il est également impossible, à ce stade, d'affirmer avec une certitude absolue que l'élaboration d'un réseau lexical intralingual en langue nouvelle peut se faire complètement sans l'entremise de la langue propre (Prince, 1996). Beaucoup de mots possèdent, en effet, dans un contexte donné, un équivalent clair dans la langue propre des étudiants, ainsi, dès lors que ces derniers réussissent à en déterminer le sens, ils activent, en fait, une représentation mentale existante, elle-même associée à cet équivalent, qui peut n'avoir, à ce stade, même pas été

¹⁸⁵ Nation, I. S. P. (1982). "Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of the Research", *RELC Journal*, 13(1),14-36.

¹⁸⁶ Hulstijn, J. H. (1992). "Retention of Inferred and Given Meanings: Experiments in Incidental Vocabulary Learning". In P. Arnaud & H. Béjoint (Éds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. (113-125). London: Macmillan.

¹⁸⁷ Stern, H. *Issues and Options in Language Teaching*.

mentionné, et facilite ainsi la création d'un lien interlingual entre celui-ci et le nouveau mot étudié (Prince, 1996). Par ailleurs, Sautermeister (1989) observe le besoin chez les étudiants qui n'étudient pas une langue nouvelle « à temps plein » de trouver, afin de se sentir pleinement satisfaits, un équivalent dans leur langue propre à tout nouveau mot de vocabulaire. Ainsi, A. D. Cohen et E. Apeh (1980)¹⁸⁸, cités par Peter Prince (1996 : 481), émettent l'hypothèse que la méthode d'apprentissage par la traduction représente un point de départ judicieux jusqu'à ce que les étudiants aient suffisamment été en contact avec la langue nouvelle pour y fonctionner de manière autonome. Une expérience menée par Kroll et Curley (1988)¹⁸⁹, rapportée par Peter Prince (1996 : 479), laisse d'ailleurs entendre qu'une période d'exposition de 30 jours devrait suffire à un étudiant pour qu'il commence à se montrer capable d'établir des liens à l'intérieur de la langue nouvelle.

Malgré tout, le nombre d'enseignants susceptibles de se montrer plus conciliants sur la question de l'utilisation de la traduction dans la salle classe est moindre par rapport à la langue propre, qui est, dans certaines conditions spécifiques, désormais tolérée (Hall & G. Cook, 2012). La présence de la traduction dans la salle de classe est, en effet, frappée d'une réputation plus sulfureuse, mais aussi plus délétère, héritée, selon Guy Cook, de son association, voire de son assimilation, fréquente, à la méthode grammaire-traduction (G. Cook, 2009). Deux des arguments souvent utilisés pour contrer les partisans d'une réévaluation de la place de la traduction dans la salle de classe illustrent, par exemple, assez bien ce propos. Le premier, peut-être le plus explicite, prône le rejet de la traduction au motif qu'il s'agit d'une pratique, non seulement désuète, toute droit sortie des livres d'histoire, mais aussi, inutile, puisque cette activité artificielle et non-communicative n'apporte aucune plus-value à l'apprentissage et ne permet que d'exercer deux des quatre grandes compétences linguistiques jusqu'ici reconnues, l'expression écrite et la compréhension à la lecture (Kupske, 2015). En progressant dans cette argumentation, la traduction s'avère même dangereuse, puisqu'à l'instar de la langue propre, qui l'englobe souvent, tel qu'expliqué plus haut, elle prive les étudiants de l'exposition nécessaire à la langue nouvelle, elle entrave l'apprentissage, elle leur apprend à dépendre de leur langue propre et, enfin, elle est source d'interférences, surtout parmi les niveaux

¹⁸⁸ Cohen, A. C., & Apeh, E. (1980). "Retention of Second-Language Vocabulary over Time: Investigating the Role of Mnemonic Associations", *System*, 8, 221-235.

¹⁸⁹ Kroll, J. F., & Curley, J. (1988). "Lexical Memory in Novice Bilinguals: The Role of Concepts in Retrieving Second Language Words". In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, P. E. & R. N. Sykes. (Éds.), *Practical Aspects of Memory*, 2 (389-395). London: John Wiley and Sons.

élémentaires (Kupske, 2015, G. Cook, 2009, Karimah, 2020, Hall & G. Cook, 2013, Ellis¹⁹⁰). Le second de ces arguments contre ce qui évoque parfois davantage la méthode de la grammaire-traduction que d'autres manifestations de la traduction, fait valoir qu'elle donne une fausse idée de la langue, reproche qui avait, en fait, également été adressé, pour des raisons différentes, à l'approche communicative (Lavault, 1985). La traduction encouragerait, en effet, les étudiants à concevoir la langue nouvelle comme un code, figé ou artificiel, à découper, aussi bien lors du codage que du décodage, en unités lexicales, qu'il faut supposer être équivalentes à celles de la langue propre, sans tenir compte d'unités sémantiques plus vastes (phrases, textes, discours), ni de la situation de communication (Lavault, 1985).

Si cet argument n'est évidemment recevable que dans le cas d'une forme très littérale de traduction, il fait en fait écho à d'autres arguments plus pertinents qui sont aujourd'hui avancés à son encontre. Le premier permet de rappeler que tout individu, dès lors qu'il est bilingue, plurilingue, ou *a fortiori* lorsqu'il est en train de le devenir, ne possède pas toujours une compétence de traduction (Lavault, 1985), considérée aujourd'hui comme une compétence linguistique à part entière par des auteurs tels que G. Cook (2007), Wolfgang Butzkamm et John A. W. Caldwell¹⁹¹. En l'occurrence, tous les apprenants ne peuvent pas s'improviser traducteurs professionnels, même s'ils peuvent partager avec ceux-ci quelques traits de caractère nécessaires à l'exercice de la profession, tels que la « clarté de vue et d'expression, l'intuition, l'imagination »¹⁹², une grande curiosité intellectuelle, une faculté d'analyse aiguisée, la rigueur et l'esprit critique¹⁹³, et se targuer d'excellentes connaissances extralinguistiques, ou de « culture générale » et de « connaissance du monde ». En effet, les connaissances, très pointues, exigées des traducteurs en langues propre et nouvelle, de même que leur savoir-faire en matière de traduction, souvent sanctionné par cinq années d'études à l'université, rappellent également combien la traduction est un exercice difficile (Lavault, 1985). Si difficile, en effet, que certains enseignants craignent que cet exercice, qualifié de chronophage, de fastidieux ou encore d'ennuyeux par des étudiants dans les études respectives de Calis et Dikilitas¹⁹⁴ et de Duff¹⁹⁵, citées par Anisatul Karimah (2020 : 13), n'en démotive

¹⁹⁰ Ellis, R. *Classroom Second Language Development*.

¹⁹¹ Butzkamm, W. & J. Caldwell. *The Bilingual Reform*.

¹⁹² Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, 59.

¹⁹³ Université de Liège. (2017). *Bachelier en traduction et interprétation*. Université de Liège – Programmes. <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20202021/formations/condacp/P1TRIN01.html> (consulté le 24 mai 2021).

¹⁹⁴ Calis, E., & Dikilitas, K. (2012). "The Use of Translation in EFL Classes as L2 Learning Practice". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5079-5084.

¹⁹⁵ Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

plus d'un (G. Cook, 2009). En outre, face aux casse-têtes que peuvent représenter, notamment la traduction de certaines expressions imagées et d'autres éléments de couleur locale, certains enseignants ne s'estiment pas même assez pertinents, préparés ou formés et ne se sentent pas, en conséquence, assez à l'aise avec cette pratique pour la proposer au sein de leur salle de classe, malgré que certains traduisent pourtant professionnellement dans le monde extérieur (Lavault, 1985). Les opposants à la réévaluation de la place de la traduction dans la salle de classe, qui avancent cet argument ont, en effet, sans doute matière à s'inquiéter. En effet, lorsque les enseignants, très attachés au mot de par leur formation, souvent littéraire, qui bien souvent leur a appris à découper la langue davantage à des fins d'analyse que de communication, introduisent cette pratique dans leur salle de classe, c'est en effet, très souvent, la traduction littérale qui prévaut. (Lavault, 1985)

Cela ne veut pas pour autant dire, bien sûr, que les étudiants devraient être livrés à eux-mêmes, sans aucune instruction de la part de leurs enseignants, pour traduire. En effet, nombreuses sont les situations où ces mêmes étudiants, vont, pour traduire ne serait-ce qu'un mot, consulter un dictionnaire traductif et choisissent un terme qui n'est en fait pas adapté au contexte, par manque de connaissance de la langue nouvelle, ou par manque d'instructions concernant l'utilisation du dictionnaire bilingue (Lavault, 1985). Elisabeth Lavault présente, pour illustrer ce cas, l'exemple d'un étudiant francophone qui veut signifier que sa « mère est bonne cuisinière », sans pour autant savoir comment se dit « cuisinière » en anglais. Il ira ainsi consulter le dictionnaire, où il trouvera le mot « *cooker* », qui n'est pas, comme toute personne ayant une connaissance assez pointue de l'anglais le sait, adapté à ce contexte, qui fait clairement référence à un être humain, et qui devrait donc admettre la mot « *cook* », et non « *cooker* », plutôt traduction de « fourneaux » (Lavault, 1985). Il arrive ainsi que certains enseignants, même parmi les partisans de l'utilisation de la traduction au sein de la salle de classe, redoutent l'instruction même de « traduire », si bien qu'ils décident de retourner le problème et de demander, plutôt, à leurs étudiants, à l'instar de l'une des enseignantes interrogées dans l'étude d'opinion susmentionnée, « Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours », menée par Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014) dans une institution irlandaise, d'adapter tel ou tel slogan, tel ou tel titre à leur propre contexte culture ou géographique, afin qu'ils se sentent obligés de tenir compte du registre, du nouveau public ou encore du style, par exemple, et surtout, qu'ils ne se bornent pas à une traduction mot à mot. En effet, les étudiants, lorsqu'ils n'ont pas été sensibilisés à la question de la traduction par leurs professeurs, ont souvent tendance à en avoir

la vision très simpliste d'un jeu d'équivalences lexicales, bien loin donc d'une situation de communication réelle (Lavault, 1985).

En fait, la notion d'équivalence se trouve, tout autant que la question de la traduction littérale, à laquelle elle est d'ailleurs parfois étroitement liée, au cœur du problème que peut poser la traduction dès lors qu'elle est employée comme outil pédagogique. Le deuxième des arguments, que ces quelques paragraphes examinent, provient des critiques adressées à cette notion d'« équivalence », qui représente, certes, un enjeu important du domaine de la traductologie, car elle est centrale dans la définition même de la traduction, mais qui est, surtout, mal définie¹⁹⁶. En effet, elle ne recouvre pas toujours la même réalité chez les auteurs qui y réfèrent. Tomasziewicz & Włodarczyk entendent donc par « équivalence », la « reproduction, dans un code donné, d'un message exprimé à l'origine dans un autre code, plus ou moins indépendamment des formes linguistiques »¹⁹⁷. Si cette définition semble bénéficier d'une certaine forme de consensus dans le domaine, d'autres auteurs ne se sont pas abstenus, pour autant, d'en proposer d'autres, toujours plus précises et pointues. Eugene Nida (1914-2011), linguiste et traducteur américain, cité par Tomasziewicz & Włodarczyk (2017 : 32), pense, par exemple, qu'une distinction doit s'opérer entre les « équivalences formelles », qui, grossièrement, sous-entendent une forme de traduction littérale, et les « équivalences dynamiques », qui bénéficient largement de ses faveurs car elles ont « pour but de reconstruire une même relation entre le récepteur de la traduction et le texte de la traduction que celle établie entre le récepteur de l'original et le texte original. »¹⁹⁸ Chez John Cunnison Catford (1917-2009), linguiste écossais, la recherche d'équivalences traductionnelles s'établit exclusivement depuis la langue de départ vers la « langue cible ». Cette définition, qui ne prête donc qu'un seul sens aux équivalences, sera d'ailleurs critiquée par le professeur d'origine australienne Anthony Pym (1956-), qui proposera de l'affiner pour doter la notion d'équivalence de deux directions possibles. Il parlera ainsi d'« équivalences naturelles », qui fonctionnent aussi bien dans un sens de la traduction que dans l'autre et qui entretiennent, selon Anthony Pym (2007), « l'illusion des langues prétraductionnelles »¹⁹⁹, et d'« équivalences directionnelles », qui

¹⁹⁶ Notes de cours 2018 d'histoire de la traduction et d'introduction à la traductologie.

¹⁹⁷ Tomasziewicz, T., & Włodarczyk, A. (2017). « Relativité de la notion d'équivalence sur l'exemple de la traduction des titres de presse en ligne ». *Roczniki Humanistyczne, LCV*, 8, 31.
<http://dx.doi.org/10.18290/rh.2017.65.8-3>

¹⁹⁸ Nida, E. (1964). *Towards the Science of Translation*, Leiden, Brill.

¹⁹⁹ Pym, A. (2007). "Natural and Directional Equivalence in Theories of Translation". *Target*, 19(2), 271-294.
<https://sites.ualberta.ca/~ivashkiv/translation/PYM%20on%20equivalence.pdf> (consulté le 27 mai 2021 à 15h38), 294

s'apparentent davantage à la notion déjà épinglée par J. C. Catford et qui, toujours d'après leur auteur, « relèvent de la productivité des langues »²⁰⁰ (notes de cours de bac 2, d'histoire de la traduction et d'introduction à la traductologie, 2018). Ces trois définitions différentes ne représentent que quelques exemples parmi d'autres, qui illustrent toutefois assez bien le véritable fossé sémantique et théorique que creuse la notion d'équivalence entre les auteurs et le véritable dialogue de sourds qui peut en découler. Certains théoriciens d'envergure, comme Saussure en viennent même à douter de l'existence de cette fameuse équivalence de traduction. Il est donc, au moins, essentiel de mieux définir la nature de la relation d'équivalence, mais aussi le niveau du texte auquel elle s'établit (notes de cours de bac 2, d'histoire de la traduction et d'introduction à la traductologie, 2018).

Cependant, la traduction, d'après ses détracteurs, irait en fait, sous ses formes pédagogiques explicatives notamment, à l'encontre de tous ces efforts déployés pour tenter de doter la notion d'équivalence d'une légitimité et d'une pertinence théorique, qui ne pourraient que faire avancer l'épineuse question de la définition même de la traduction, puisqu'elle favorise l'implantation, dans l'esprit des étudiants, d'une idée fautive de la notion en question. En effet, la traduction par le professeur, sous sa forme pédagogique explicative, notamment, de mots, de syntagmes ou même de structures entières, coupés de leur contexte syntaxique, en vue de faciliter la compréhension du message dans son ensemble par l'étudiant, de même que la modalité de traduction appliquée à l'apprentissage du vocabulaire et la traduction littérale encouragent l'étudiant à établir entre ses langues, nouvelle et propre, des « équivalences inflexibles » et alimentent une certaine confusion, jusqu'à brouiller les frontières, entre les notions de traduction, d'équivalence et de ce type d'équivalence lexicale en particulier, d'une nature discutable. (G. Cook, 2009). L'inflexibilité des équivalences ainsi créées est vivement critiquée, car la réalité du langage et de la traduction fait qu'il n'en est, en fait, rien. Tout d'abord, deux termes qui pourraient être si proches, tant sur le plan purement sémantique que sur celui de la forme, qu'ils seraient aisément qualifiés d'équivalents, peuvent en fait avoir évolué dans leurs langues respectives, pour former des connexions sémantiques de plus en plus éloignées, et ainsi finir par présenter tant de différences en termes de registre ou de connotations, qu'ils seraient davantage considérés, une fois le contexte pris en compte dans l'équation, comme de « faux amis partiels » (notes du cours de linguistique contrastive anglais-français, 2020). Le verbe anglais « *to commence* » et le français « commencer » en fournissent

²⁰⁰ *Ibid.*

une bonne illustration. (Prince, 1996). Dans la même veine, les étudiants francophones apprennent souvent à associer le présent continu anglais à la tournure française « être en train de ... ». Les étudiants, qui sont donc encouragés à traduire une structure par l'autre, souvent pour confirmer la présence d'un aspect progressif ou continu en anglais, ont bien souvent appris à leurs dépens qu'ils auraient dû se méfier d'une telle association par une traduction rigide, souvent en dépit du sens global du contexte (Lavault, 1985). En effet, cette même structure anglaise peut parfois posséder une valeur future et sa traduction systématique entraînera, dans ce cas, des contresens et un problème de compréhension majeur chez l'étudiant. À cela, il faut ajouter que la traduction résultante, même lorsqu'elle est employée dans un contexte adéquat, manque souvent d'élégance, car cette tournure est perçue comme très lourde en français, et pourrait souvent simplement se voir remplacée par un indicatif présent (Lavault, 1985). En outre, cette traduction n'est pas aussi discriminante que son association anglaise et peut accepter des verbes de tous les aspects, là où l'anglais limite voire proscrit la possibilité pour certains verbes de s'employer à la forme progressive (Lavault, 1985).

Ensuite, le problème majeur de la nature polysémique de la plupart des mots d'une langue est, encore pour certains, un rappel de l'inadéquation de la forme d'équivalence bien souvent associée à la traduction pédagogique. Une équivalence inflexible instituée, par exemple, à la faveur de l'apprentissage du vocabulaire par la traduction, ou même d'une traduction pédagogique explicative, conduira sans nul doute à l'étonnement, si ce n'est à des difficultés de compréhension, voire à des contresens, l'étudiant qui rencontrera, dans un nouveau contexte un terme revêtu d'une signification autre que celles pourtant apprises en association avec un ou plusieurs équivalents supposés, issus de sa langue propre (Lavault, 1985). En effet, la notion de polysémie n'est pas toujours bien comprise par des étudiants, qui sans être forcément des débutants, ont parfois du mal à s'imaginer pourquoi un même mot change de sens en fonction de son contexte, et comment, le cas échéant, reconnaître quels contextes dicteront quelle signification.

L'analyse contrastive, souvent définie comme « la comparaison de la propre langue des apprenants avec la nouvelle langue dans le but de mettre en évidence leurs ressemblances et leurs dissemblances » (McMillan & Rivers, 2011) ne convainc pas toujours les détracteurs de la traduction, car ils considèrent qu'à l'instar de la traduction, des connaissances linguistiques assez poussées, qui conditionnent d'ailleurs ces deux exercices, sont nécessaires à ce genre de comparaisons. Par ailleurs, les différences entre les langues qu'un tel exercice permettra de

dégager, comme la préférence marquée de l'anglais pour les verbes, de même que celle du français pour les substantifs, ne sont, en fait, que des tendances. À l'instar des équivalences inflexibles, elles ne sont en rien des vérités générales (notes du cours de linguistique contrastive anglais-français, 2020). Elisabeth Lavault (1985) souligne que certains pourraient ainsi s'inquiéter qu'un enseignant ne puisse pas vraiment prouver que ses étudiants ont réellement compris, sans connaissances linguistiques approfondies, la différence de fonctionnement entre les deux langues et ne transforment pas ce qui aurait été un exercice productif axé sur la traduction, en une stratégie du moindre effort, qui s'avère pourtant parfois produire de grands résultats, à l'image de la modalité de traduction appliquée à l'apprentissage du vocabulaire, en projetant sur une structure étudiée de la langue nouvelle, celle qui, dans leur propre langue, aura été identifiée comme « équivalente ». Voilà qui nous ramène exactement au même problème de départ de l'équivalence, à la différence près que là où l'équivalence lexicale rigide et systématique posait problème, il s'agit ici d'une équivalence à un niveau supérieur, celui des structures entières.

Dans le même ordre d'idées, certains refusent de reconnaître à la traduction l'un des avantages qui lui est pourtant souvent attribué, à savoir qu'elle peut s'avérer être une précieuse alliée des étudiants dans la compréhension du discours formulé en langue nouvelle. Cet argument se fonde évidemment sur celui, exposé précédemment, selon lequel la traduction est un exercice hors de portée pour la plupart des étudiants, voire même des professeurs (Lavault, 1985, Kelly & Bruen, 2014). Richard G Kern (1994) a étudié le rôle de la *mental traduction* – pratique qui consiste à traduire, pour soi-même, dans sa tête – au regard de la compréhension à la lecture en langue nouvelle, qu'il distingue bien de la lecture dans la langue propre puisque la lecture dans la langue nouvelle permet à l'étudiant de s'appuyer sur ses deux langues. À cet égard, il conclut que la traduction n'est certainement pas la solution la plus indiquée pour résoudre le problème des difficultés de compréhension en langue nouvelle car elle ne corrèle avec une compréhension correcte du texte que dans environ la moitié des cas recensés dans son étude. Avant d'arriver à ce constat, il a mené deux entretiens, au début et à la fin d'un même semestre, avec trois groupes d'étudiants anglophones, inscrits à un cours de français, de niveau trois, à l'Université de Berkeley, en Californie. Répartis en fonction de leur niveau, les étudiants ont reçu un texte écrit dont il leur fallait lire, dans leur tête, une phrase à la fois pour ensuite partager avec le chercheur les réflexions qui leur ont traversé l'esprit lors de la lecture, ce qu'ils ont compris ou non et surtout comment ils ont fait pour déterminer le sens de ce qu'ils lisaient. Au terme de cet exercice, Richard G. Kern (1994) a classé chaque intervention en deux groupes, en fonction de

la possibilité ou non d'établir une corrélation entre la compréhension du texte par l'étudiant et son utilisation de la traduction. Si les élèves aux niveaux les plus élémentaires traduisent davantage dans leur tête pour lire dans la langue nouvelle, la traduction corrélait également moins souvent, chez eux, avec la compréhension du texte présenté. Cependant, les chiffres obtenus après le deuxième entretien suggèrent que, pour les trois groupes, mais surtout dans celui au niveau le plus élémentaire, l'utilisation de la traduction a, avec l'habitude de lire dans la langue nouvelle, reculé tandis que, proportionnellement, les cas où elle a effectivement aidé à la compréhension du texte ont augmenté. L'établissement d'une telle corrélation, entre traduction et compréhension, était également plus probable lorsque les étudiants recouraient à la traduction dans une approche dite « *top-down* », qui leur permettait de dégager le sens global du texte, en rangeant les mots lus dans des catégories sémantiques plus vastes. Les étudiants synthétisaient donc le sens de propositions entières et stockaient davantage de mots, mieux reconnus, dans la mémoire temporaire, que lorsqu'ils traduisaient mot-à-mot, le plus souvent en association avec une approche « *bottom-up* », forme de traitement de l'information où une attention minutieuse est portée à chaque mot, souvent déclenché par le sentiment de se sentir « submergé » par un texte trop complexe (Kern, 1994). Néanmoins, Richard G. Kern s'inquiète que la traduction, peu importe la manière de traiter l'information choisie, pourrait porter préjudice à l'étudiant, qui, serait ainsi trop occupé par cet exercice difficile et par la construction d'une image mentale dans sa langue propre, pour porter pleinement son attention sur la structure morphologique, syntaxique et phonologique de la langue nouvelle avec laquelle il ne se familiarise pas, à l'image, finalement, du lecteur en langue nouvelle désireux d'enrichir son lexique, qui restera pourtant passif, car il n'aura pas prêté suffisamment attention, à la forme des mots rencontrés (Kern, 1994).

Enfin, pour conclure sur la tradition – essentiellement française – de recourir aux exercices de thème et de version, deux manifestations de la traduction pédagogique, comme manière d'évaluer des compétences linguistiques dans la nouvelle langue, lors de concours notamment²⁰¹, Elisabeth Lavault (1985) met probablement tout le monde d'accord, lorsqu'elle se réjouit de la disparition progressive et annoncée de cette forme de contrôle. Ces exercices, ont, en fait, déserté les salles de classe depuis belle lurette, à l'exception peut-être de quelques classes terminales littéraires (Lavault, 1985). Les reproches à opposer à cette modalité d'évaluation, qui prend souvent la forme du thème, sont, en effet, nombreux, et permettent de

²⁰¹ Version (exercice). (2021). *Wikipédia*. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Version_\(exercice\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Version_(exercice)) (consulté le 29 mai 2021).

mesurer l'absurdité de cette démarche, qui ne permet ni d'apprendre la langue, ni d'apprendre à traduire. Ils illustrent aussi cruellement combien la traduction, lorsqu'elle n'est pas suffisamment étudiée pour s'intégrer aux pratiques de la classe, peut desservir les étudiants, comme le soutiennent ses détracteurs. Lors de cet exercice de contrôle, les étudiants ne possèdent en effet pas les informations essentielles pour produire une bonne traduction. Ils manquent ainsi d'éléments contextuels élémentaires, tels que l'auteur ou même le genre de l'œuvre, qui pourraient les guider, mais qui, en leur absence, les obligent souvent à recourir à une traduction littérale. Le texte n'a pas non plus été expliqué auparavant en classe et, dans le cas du thème, les élèves ignorent même parfois jusqu'à la signification de certains de ses mots clés. Les textes qui se prêtent le mieux à cet exercice sont toutefois les textes littéraires, où l'absence de contexte se fait moins ressentir. Pourtant, ce sont souvent également des textes complexes à traduire, même pour des traducteurs professionnels chevronnés, du fait, non seulement des difficultés linguistiques qu'ils posent, mais aussi des difficultés liées à l'expression, ou plutôt, dans ce cas, à la réexpression. Ils sont donc bien souvent hors de portée d'étudiants qui n'ont souvent jamais réellement appris à traduire et qui sont toujours apprenants de la langue nouvelle (Lavault, 1985).

V. ARGUMENTS EN FAVEUR DE L'UTILISATION DE LA TRADUCTION DANS LA SALLE DE CLASSE

Avant d'entrer dans les détails de cette section, il convient de noter que Guy Cook, dans nombre de ses articles, dont « Foreign Language Teaching » (2009) et « Own-Language Use in ELT » (2013), notamment, soutient que la plupart des arguments, avancés dans les années 1960 et 1970 notamment, par les méthodologues occidentaux pour soutenir l'enseignement monolingue sous toutes ses formes, et, pour s'opposer, en même temps, à l'utilisation de la traduction dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue – et, par voie d'assimilation, à la langue propre des étudiants – ne constituaient que des redites d'arguments déjà alignés, au XIX^e siècle, contre la méthode de la grammaire-traduction (Kupske, 2015). L'image de la traduction, lorsqu'elle est utilisée dans le contexte de l'enseignement des langues, reste ainsi indéniablement liée à la méthode de la grammaire-traduction, qui ne représente pourtant qu'une de ses formes, presque stéréotypée, qui, elle, correspond, véritablement, selon Guy Cook²⁰², à tout ce que les adversaires de la pratique rejettent. En d'autres termes, la raison principale de

²⁰² Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

ce rejet de la traduction comme outil pédagogique dans l'enseignement des langues est son assimilation, voire sa confusion, avec la méthode de la grammaire-traduction (Niamh Kelly & Jennifer Bruen, 2014). Face à cet argument, englobant, de Guy Cook, puisqu'il laisse entendre que la plupart des raisons de bannir la traduction des salles de classe manquent, en fait, de pertinence car elles ne se réaliseraient que sous les conditions particulières de la méthode de grammaire-traduction et d'autres emplois extrêmes de la traduction, nous sommes en droit de nous demander si la traduction, intrinsèquement, est véritablement porteuse de tous les problèmes, énumérés ci-dessus, sous forme de contre-arguments à son utilisation. Ne proviendraient-ils pas plutôt, comme semble l'indiquer Guy Cook, de l'utilisation inappropriée, voire abusive, de la traduction, dans le cadre d'une méthodologie qui l'emploie sans aucune créativité, mais, qui surtout, repose sur la dissociation entre la langue et sa fonction, pourtant essentielle, de communication ? (Felipe Kupske, 2015).

En tout cas, les arguments en faveur de l'intégration de la traduction en tant qu'outil pédagogique au sein de la classe ne manquent pas. Ils sont, en effet, composés de deux types. Alors que certains de ces arguments constituent des réponses directes à tous ceux, susmentionnés, qui s'opposent à l'utilisation de la langue propre des étudiants, parfois sous forme de traduction, au sein de la salle de classe, afin de montrer que, sans ces deux pratiques, l'apprentissage s'avère moins efficace, d'autres s'efforcent de présenter, indépendamment, les bénéfices apportés par ces dernières. En outre, si la plupart des arguments formulés en faveur du recours à la langue propre des apprenants au sein de la salle de classe restent tout aussi valables dans le cas de la traduction, certains ont été spécifiquement formulés à l'égard de cette dernière et seront donc examinés séparément.

Réaction aux arguments contre l'utilisation de stratégies bilingues lors de l'apprentissage

L'argument le plus persuasif parmi les sceptiques de la traduction, qui mettent en garde contre les dangers encourus dès lors que celle-ci, et donc aussi, la langue propre des étudiants, accaparent le temps nécessairement consacré à l'exposition à la langue nouvelle (Karimah, 2020, Hall & G. Cook, 2013), ne semble pas pour autant être le plus probant. En effet, partant du principe, à rebours de la position défendue par les partisans de l'enseignement monolingue, qu'un individu ne peut apprendre une langue nouvelle de la même manière que le jeune enfant apprend sa propre langue, une fois dépassé cet âge (Skopeczkova, 2018, G. Cook, 2009,

Lasagabaster, 2013), des auteurs tels que Hassan Mohebbi, Sayyed Mohammad Alavi (2014) mais, surtout, Zoltán Dörnyei (2009) soulignent, sans rien enlever au fait, comme le répètent les partisans du monolinguisme, que l'exposition à une langue est l'un des facteurs primordiaux de l'apprentissage (Hall & G. Cook, 2013), que : « le seul contact avec la langue nouvelle, sans prise en charge de la part d'un professeur, ne permet pas à l'apprenant *lambda* d'accomplir les progrès nécessaires dans celle-ci »²⁰³. En d'autres termes, l'exposition seule à la langue propre n'est pas suffisante pour l'apprendre (Mohebbi, Mohammad Alavi, 2014). Samantha J. Hawkins (2015 : 33), quant à elle, citant Butzkamm, souligne qu'il est illusoire de penser qu'après avoir été immergés, bien souvent, quelques heures par semaine à peine, dans une langue nouvelle, des étudiants vont « changer leur manière d'appréhender le monde »²⁰⁴, puisque toute langue, selon l'hypothèse de Sapir-Whorf, en fait son propre découpage²⁰⁵. Anne Edstrom va encore plus loin et ajoute que l'exposition à la langue nouvelle ferait plus de mal que de bien lorsqu'elle est, pour les étudiants, inutile et excessive (Edstrom, 2006). Elle serait même alors « contreproductive », selon Richards et Rodgers²⁰⁶. La logique qui sous-tend ces affirmations est facile à saisir. Elle est la même, en fait, que celle de l'hypothèse du *comprehensible input* de Stephen Krashen²⁰⁷. En effet, un étudiant confronté à un flux d'informations dans la nouvelle langue, sans en comprendre grand-chose, n'en retiendra, vraisemblablement, pas grand-chose non plus, essentiellement, puisqu'il est à prévoir que les étudiants dans ces situations se décourageront notamment plus rapidement et se désintéresseront, ainsi, de la leçon (Edstrom, 2006, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). Angel M. Y. Lin, dans « Code Switching in the Classroom » (2017), rappelle qu'un professeur monolingue en langue nouvelle doit, plus souvent, recourir à des stratégies communicationnelles afin d'attirer l'attention de la classe, ce qui suggère un manque de contrôle sur celle-ci de la part de ce professeur, ainsi qu'un manque d'attention de la part des étudiants. Au contraire, un enseignant, bilingue, qui fait une utilisation parcimonieuse de la langue propre de ses étudiants, est capable d'instaurer, entre lui et les apprenants, un sentiment

²⁰³ Notre traduction, Dörnyei, Z. (2009). "Communicative Language Teaching in the 21st Century: The 'Principled Communicative Approach'". *Perspectives*, 36, 35.

²⁰⁴ Notre traduction, Butzkamm, W. (2003). "We only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma". *Language Learning Journal*, 28, 31. <http://dx.doi.org/10.1080/09571730385200181>

²⁰⁵ *Hypothèse Sapir-Whorf*. (s. d.). <http://asl.univ-montp3.fr>.

Retrieved from: http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Hypothese_Sapir_Whorf_avril2008.pdf (consulté le 26 juin 2021).

²⁰⁶ Richards, J. C. & Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*.

²⁰⁷ Lewis, R. (2020). What Is Comprehensible Input and Why Does It Matter for Language Learning? *leonardoenglish*. <https://www.leonardoenglish.com/blog/comprehensible-input> (consulté le 29 mars 2021).

de solidarité, d'empathie, voire un lien affectif (Hall & G. Cook, 2012). Anne Edstrom (2006) mentionne également à cet égard, qu'un enseignant, en charge de la prise de décisions basées sur son propre système de valeurs, qui auront des retombées sur ses élèves, devrait assigner à l'utilisation de leur propre langue une implication morale, puisque celle-ci participe à la création d'une atmosphère positive vis-à-vis de la nouvelle langue étudiée et de l'apprentissage en général. En d'autres termes, elle permet au professeur de montrer qu'il respecte ses étudiants et s'intéresse à eux, en tant qu'individus. Leurs besoins, leur sensibilité à toute question qui aurait pu les contrarier ou les toucher, ainsi que le souci de l'enseignant de montrer son intérêt pour leur culture justifiera ainsi toujours, selon elle, un retour à leur propre langue, puisque, dans ces situations à fort enjeu moral, cette dernière l'emporte sur une utilisation, rigide et, parfois inconsiderée, de la langue nouvelle dans la classe, à tout prix (Edstrom, 2006).

La réalisation d'une ou plusieurs études comparatives des taux de démotivation mesurés chez les étudiants qui évoluent dans un contexte d'enseignement monolingue, par rapport à leurs condisciples, issus de l'enseignement bilingue, présenterait un intérêt certain. En effet, ce type de comparaison des niveaux de motivation relevés dans ces deux méthodes d'enseignement, opposées axées sur des approches soit monolingue, soit bilingue, est d'autant plus intéressante, que les défenseurs de ces deux camps se contredisent afin de montrer que leur modalité favorise, plus que l'autre, la motivation, par ailleurs reconnue comme l'un des facteurs essentiels à l'apprentissage d'une langue (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014, Röhr ²⁰⁸, cité par Prince, 1996 : 480). Si l'enseignement monolingue semble être une source de motivation pour des élèves qui trouveront ainsi une utilité directe et utile à toutes leurs nouvelles connaissances, et pourront même mesurer leurs progrès en temps réel (Hall & G. Cook, 2013), les défenseurs de l'enseignement bilingue, c'est-à-dire d'une modalité d'enseignement où la langue propre des étudiants est autorisée, voire mise à profit, mettent en garde contre l'effet inverse que peuvent avoir les leçons de langues, monolingues, sur les étudiants (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). En effet, l'exclusion de leur langue propre peut être perçue par ces derniers comme une contrainte, voire une punition, car elle peut, particulièrement pour les apprenants de niveau plus faible, les empêcher de s'exprimer comme ils le souhaitent, et donc de s'affirmer en tant qu'individus (Lasagabaster, 2013, Hall & G. Cook, 2013, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014, McMillan & Rivers, 2011), ce qui peut, ensuite, générer frustration et démotivation. Au contraire, de nombreux auteurs rappellent que la traduction, notamment, est considérée comme

²⁰⁸ Röhr, G. *Erschliessen aus dem Kontext.*

une activité plaisante, largement appréciée des étudiants. Elisabeth Lavault (1985) affirme qu' « ils [les étudiants] la réclament, pour diverses raisons, allant de l'aide aux plus faibles, jusqu'au plaisir de la recherche et du jeu intellectuel pour les plus doués. »²⁰⁹ Une autre partisane du fonctionnalisme, Eva Skopeckova (2018), renchérit, en la dépeignant comme « un exercice intellectuellement stimulant et gratifiant pour tous ceux qui recherchent un certain esthétisme dans la langue »²¹⁰. En outre, la traduction est une activité intrinsèquement bien structurée et prévisible, élément qui participe encore à son caractère rassurant, car elle constitue une routine ou un ancrage dans la leçon, ce que les étudiants semblent apprécier, puisqu'ils en retirent ainsi l'impression d'avoir bel et bien accompli leur tâche (Kelly & Bruen, 2014). En effet, dans « *Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating Subtitling in the Foreign-Language Curriculum* » (2014), un questionnaire des auteures Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola, soumis à des étudiants anglophones de premier cycle, inscrits dans les programmes de langues ou de commerce de la NUI Galway, ayant participé ces dernières années à un cours de sous-titrage au sein de la filière italienne, a démontré que 95% des étudiants ont apprécié voir figurer ce cours, axé sur une forme particulière de traduction, dans leur programme de langue nouvelle, que 55% d'entre eux se sont sentis émotionnellement investis à l'égard de leur sous-titrage et que 88% d'entre eux étaient contents de voir leur travail terminé, ce qui indique une dimension de satisfaction. Les étudiants ayant répondu à ce questionnaire semblent toutefois préférer le sous-titrage à la traduction écrite monosémiotique, puisque les mêmes questions, qui leur ont été soumises à l'égard de cette dernière, ont démontré que 53% se sont sentis émotionnellement investis dans la traduction, que 88% étaient contents de voir leur travail terminé et que seuls 68% d'entre eux ont apprécié traduire. Enfin, Niamh Kelly & Jennifer Bruen (2014 : 153) citent une étude de Carreres et Noriega-Sanchez²¹¹ sur des étudiants de la faculté des langues de l'Université de Cambridge, qui, quant à eux, considèrent la traduction, non seulement comme leur exercice préféré, mais aussi comme l'activité qui leur donne le plus l'impression d'avoir progressé dans la langue nouvelle.

Les raisons derrière l'engouement observé, de manière générale, chez les étudiants pour la traduction sont multiples. Beaucoup de professeurs, interrogés à son sujet, considèrent qu'elle facilite notamment la compréhension de la langue nouvelle (Kelly & Bruen, 2014, Liao²¹²,

²⁰⁹ Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, 70.

²¹⁰ Notre traduction, Skopeckova, E. "Translation and Language Learning", 13.

²¹¹ Carreres, A., & Noriega-Sanchez, M. "Translation in Language Teaching", 281-297.

²¹² Liao, P. (2006). "ELF Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning". *RELC Journal*, 37(2), 191-215.

Schaffner²¹³, tous deux cités par Kupske, 2015 : 75, Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014, Kern, 1994, Lavault, 1985). Si la langue propre des étudiants peut, elle aussi, être utilisée pour faciliter la communication, puisqu'elle sert notamment à clarifier certaines questions relatives à la leçon, mais surtout, périphériques à celle-ci, en remplissant des « fonctions orientées vers l'environnement d'apprentissage » comme le maintien de la discipline ou l'explication d'affaires administratives et de l'organisation de la classe (Rolin-Ianziti et Varshney, 2008, citées par Hall & G. Cook, 2013), la traduction, en particulier, est surtout concernée par des « fonctions orientées vers l'apprentissage » car elle aide davantage les étudiants à comprendre le discours de l'enseignant, ou, le cas échéant, de tout autre interlocuteur. Ce discours peut, par ailleurs, tout aussi bien être oral qu'écrit, puisque la traduction peut se réaliser via ces deux canaux, et cette dernière peut, également, ne concerner que des parties, aussi petites que des mots isolés, comme dans le cas de la traduction pédagogique, ou porter sur la totalité du discours (Lavault, 1985, Incalcaterra McLoughlin, & Lertola, 2014). Richard G. Kern, dans son étude (1994) sur le rôle de la *mental translation* dans la lecture en langue nouvelle, menée sur des groupes d'étudiants anglophones de français à l'Université de Californie à Berkeley, répartis, selon leur niveau en plusieurs groupes, a demandé à ses participants de lire, à deux reprises, au début et à la fin du semestre, un texte et d'expliquer, à l'équipe de chercheurs, les méthodes employées pour le déchiffrer. Les utilisateurs les plus avides de la traduction, qui, pourtant, pour différentes raisons, liées principalement à leurs compétences linguistiques et traductives, ne parvenaient pas toujours à la faire corrélérer avec une compréhension correcte du texte, étaient les étudiants de niveau élémentaire (Kern, 1994). Ces résultats suggèrent que les raisons énumérées par Richard Kern, exposées dans la section ci-dessus, telles que la différence de traitement entre la lecture en langue propre et en langue nouvelle, les plus grandes difficultés à synthétiser les significations en de vastes catégories sémantiques dans la langue nouvelle, surtout lorsque ses réseaux lexicaux ne sont pas encore bien développés et la saturation, rapide, de la mémoire à court terme qui s'ensuit, ainsi que la faible connaissance syntaxique de la langue nouvelle, peuvent toutes entraver la compréhension des étudiants les moins performants. Ceux-ci se réfugient alors dans la traduction, bel et bien considérée comme un outil médiateur de la compréhension, puisqu'elle permet, notamment, la « facilitation du traitement sémantique et la consolidation d'un sens qui, autrement, serait resté fragmenté »²¹⁴ dans leur esprit. Au contraire, l'étude de Richard Kern montre que, dès lors qu'ils tissent des réseaux lexicaux plus

²¹³ Schaffner, C. (1998). *Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching versus Teaching Translation*. Manchester: St. Jerome publishing.

²¹⁴ Notre traduction, Kern, R. G. "The Role of Mental Translation in Second Language Reading", 447.

denses et améliorent leurs connaissances syntaxiques de la langue nouvelle, à la faveur, notamment, de l'expérience de la lecture dans celle-ci, ces étudiants recourent moins à la traduction, car il est raisonnable de penser qu'ils sont moins confrontés à des problèmes de compréhension, au regard de leurs nouvelles capacités linguistiques affûtées, qui leur permettent, également, le cas échéant, de produire des traductions plus précises, correctes, mais aussi, opportunes (Kern, 1994).

Pour ainsi en revenir à la problématique principale abordée au début du paragraphe ci-dessus, de l'exposition à la langue nouvelle, ou plutôt, du manque d'exposition susceptible d'être induit par l'introduction, dans la salle de classe, de la traduction, il faut rappeler que celle-ci permet tout de même de rendre toute exposition à la langue nouvelle significative en consolidant la compréhension, conformément à l'hypothèse du *comprehensive input* de Stephen Krashen²¹⁵. S'ils n'avaient pas compris la majorité du discours, les étudiants n'en auraient peut-être rien retiré, à part peut-être une familiarisation avec la phonologie de la langue nouvelle. Avec la compréhension vient aussi, très logiquement, une meilleure communication, au sein de la salle de classe. Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi (2014) montrent notamment que, dès lors que la langue propre des étudiants, qui implique aussi la traduction, est utilisée, dans une optique de facilitation de la compréhension, elle permet de multiplier les échanges, désormais plus fructueux, au sein de la classe. Ernesto Macaro²¹⁶, cité par Brian A. McMillan et par Damian J. Rivers (2011 : 253), convient, presque dans les mêmes termes, qu'elle permet de multiplier les interactions, tout en les rendant plus efficaces. Harmer²¹⁷, cité par Anisatul Karimah (2020 : 10), précise également que les enseignants qui utilisent la traduction augmentent leurs chances d'obtenir une réponse de la part de leurs étudiants de niveau élémentaire. La traduction est également souvent créditée, par Liao²¹⁸, Levine²¹⁹, Harmer (2007b), Nursanti²²⁰, citée Anisatul Karimah (2020 : 11) et par Samantha J. Hawkins (2015),

²¹⁵ Lewis, R. (2020). What Is Comprehensible Input and Why Does It Matter for Language Learning? *leonardoenglish*. <https://www.leonardoenglish.com/blog/comprehensible-input> (consulté le 29 mars 2021).

²¹⁶ Macaro E. (2005). "Codeswitching in the L2 Classroom: a Communication and Learning Strategy". In E. Llurda E (Éd.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (68). Springer, New York.

²¹⁷ Harmer, J. (2007b). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.

²¹⁸ Liao, P. (2006). "ELF Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning". *RELC Journal*, 37(2), 191-215

²¹⁹ Levine, G. "Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety", 343-36

²²⁰ Nursanti, Y. (2016). "Students' Perception of Teacher's Bilingual Language Use in an English Classroom". *Journal of English and Education*, 4(1), 159-176.

notamment, de propriétés de réduction du stress, ou de mise à l'aise des étudiants. Cet argument est notamment pertinent dans le cadre de la discussion sur l'exposition, maximisée ou limitée, à la langue nouvelle que soulève ce paragraphe, car il est raisonnable d'avancer qu'un étudiant rassuré par son environnement d'apprentissage, prendra confiance, et saisira, ainsi, plus librement l'occasion de s'exprimer, dans la langue nouvelle, et donc de participer à la leçon et d'exercer son esprit critique (Hall & G. Cook, 2012). Ceci est aussi vrai, selon Elena Carpi (2006), dans le cas des adultes, même s'ils sont des apprenants avancés, car la peur de s'exprimer dans une langue nouvelle a tendance à augmenter avec l'âge. Au contraire, David Lasagabaster (2013) rappelle que l'enseignement monolingue, parfois facteur de stress chez les étudiants, peut même mener à des blocages, obstacles évidents au processus d'apprentissage. La place accordée à la figure de l'enseignant, dont l'autorité et le pouvoir sont exacerbés par cette modalité d'enseignement (Hall & G. Cook, 2012) a notamment été critiquée par Graham Hall et Guy Cook (2012), pour désavantager les étudiants vis-à-vis de leur professeur. En effet, celui-ci, idéalement, selon la perspective monolingue, un locuteur natif de la langue nouvelle apprise par les étudiants, est érigé en modèle linguistique et jouit, ainsi, de toute autorité et légitimité au regard des affaires linguistiques. Au contraire, les étudiants sont considérés comme des locuteurs incomplets dans la salle de classe, puisqu'ils ne sont pas, quant à eux, – et ne pourront pas devenir – des locuteurs natifs, conformément aux attentes de l'enseignement monolingue (Edstrom, 2006, Hall & G. Cook, 2013, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). Les facultés linguistiques objectives des étudiants peuvent également les décourager à l'heure de prendre part aux débats, discussions et autres dialogues de la salle de classe. Certains étudiants qui auraient des opinions intéressantes n'osent parfois ainsi pas s'exprimer pour cette raison (David Lasagabaster, 2013). La langue propre permet ainsi également, à cet égard, de rééquilibrer les relations non seulement avec les professeurs, mais aussi avec les autres étudiants (Hall & G. Cook, 2013). Lors de son étude auprès de 45 professeurs, pour la plupart hispanophones, d'anglais, issus de modalités d'enseignement différentes, dont l'enseignement immersif et le CLIL – acronyme de *Content and Language Integrated Learning*, « une forme d'enseignement [...] dont les matières générales sont enseignées dans une langue étrangère »²²¹, aussi connue sous le nom d'EMILE ou d'« Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère, en français »²²² – sur leur point de vue sur la langue propre, de même que sur les fonctions principales, attribuées à cette dernière, David Lasagabaster (2013) démontre

²²¹ Cruyt L., De Raedt, M., & Dengis, Y. (2016). *CLIL, ne perdons pas le nord!* <https://www.geo-clil.ugent.be/wp-content/uploads/2016/09/CLILBAPss.pdf> (consulté le 26 juin 2021).

²²² *Ibid.*

que les professeurs interrogés étaient bien conscients des risques posés par le stress, facteur aggravant pour l'apprentissage, souvent induit par une modalité d'enseignement monolingue. Ces enseignants recouraient alors délibérément à la langue propre de leurs étudiants, puisqu'elle peut de bien des manières, par exemple en rassurant les élèves sur leur bonne compréhension du discours en langue nouvelle, rôle joué par la traduction, plus particulièrement, les aider à prendre l'assurance nécessaire pour oser s'exprimer dans la langue nouvelle. Dans la même veine, Richard G. Kern (1994) rappelle que la traduction peut également désamorcer certains blocages d'ordre psychologique ou, d'après Guy Cook (2007) « abaisser le filtre affectif »²²³, susceptibles de survenir, notamment, lorsqu'un étudiant se sent submergé par la quantité de mots ou de constructions syntaxiques inconnus, rencontrés dans un texte, en lui redonnant confiance dans sa propre capacité à le comprendre, grâce à cet outil.

Arguments originaux en faveur de l'utilisation de stratégies bilingues lors de l'apprentissage

La traduction, en aidant à la compréhension et en favorisant la communication, la motivation et une ambiance rassurante de travail, doit donc faciliter l'apprentissage d'une langue nouvelle par les étudiants. Il convient, en premier lieu, de mentionner, à cet égard, qu'elle donne bien aux enseignants toutes les cartes pour réaliser cette possibilité, car les *virtual* et *maximal positions* – en raison des sentiments de culpabilité et de honte qui accompagnent, dans la seconde, l'utilisation de la langue des apprenants, même si elle n'est pas complètement prohibée – d'Ernesto Macaro²²⁴, étouffent, selon Samantha J. Hawkins (2015), la créativité des enseignants. En effet, ceux-ci n'ont dès lors plus accès à l'ensemble des outils pédagogiques, parmi lesquels figure la traduction, et ne peuvent pas tirer le meilleur parti de toutes les langues en présence, puisqu'ils sont cantonnés à l'utilisation d'une seule d'entre elles. En second lieu, comme nous l'avons vu dans la section précédente, si les partisans de l'enseignement monolingue ont coutume de décrire la traduction, comme une perte de temps dans le meilleur des cas, certains d'entre eux affirment également qu'elle entrave l'apprentissage de la nouvelle langue par les étudiants, car elle produit des interférences entre leurs deux langues et ne leur laisse jamais la possibilité d'apprendre à fonctionner réellement au sein de la langue nouvelle, exclusivement, les condamnant ainsi à toujours rester dépendants de la traduction, comme d'une béquille (Karimah, 2020, Hall & G. Cook, 2013). En tout cas, dans une étude, intitulée

²²³ Notre traduction, Cook, G. "A Thing of the Future", 397.

²²⁴ Macaro, E. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*.

« Translation and Language Learning: the Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union » (2013), menée auprès de 963 experts de la question de l'apprentissage des langues et professeurs en vue de récolter des données quantitatives, puis qualitatives sur le rôle de la traduction au regard de l'acquisition d'une langue nouvelle, le Directorate-General for Translation, de la Commission européenne, n'a pu apporter aucune « preuve empirique que la traduction, employée dans une optique communicative, est susceptible de nuire à l'apprentissage d'une langue nouvelle »²²⁵. Bien au contraire, les témoignages de « son rôle bénéfique à l'égard de l'acquisition d'une langue nouvelle, notamment au regard des compétences d'expression écrite ou de compréhension à la lecture en langues propre et nouvelle »²²⁶, s'accumulent (Directorate-General for Translation of the European Commission, 2013). Ainsi, nous passerons ici en revue les nombreuses vertus qui ont été attribuées à la traduction vis-à-vis de l'apprentissage linguistique. Ces arguments ont souvent été formulés en prenant en compte le point de vue cognitif, ce qui conduit certains des défenseurs de la traduction à affirmer que leur camp bénéficie, en fait, de la légitimité scientifique, tandis que, selon Brian A. McMillan & Damian J. Rivers (2011), les arguments avancés par l'opposition ne sont, par contre, pas nécessairement étayés par la littérature scientifique. En effet, ces auteurs ont, dans leur enquête menée auprès de 60 professeurs anglophones d'universités privées japonaises, partisans d'un enseignement monolingue, pu observer, après avoir demandé à ces professeurs d'exprimer leur point de vue sur la présence de la langue propre des étudiants dans la salle de classe, que ceux qui étaient en faveur d'une utilisation raisonnée de la langue propre avaient réussi à fournir plus d'arguments que ceux qui s'y opposaient. En outre, « de nombreux arguments exprimés contre l'utilisation de la langue propre des étudiants ne sont pas étayés dans la littérature [scientifique] »²²⁷.

L'apprentissage d'un individu par le biais de sa propre langue, ce qui inclut bien sûr la traduction, est revendiqué, par Guy Cook notamment dans son article « état de l'art » (2012), co-écrit avec Graham Hall, comme une méthode d'apprentissage naturelle et efficace. En effet, cette façon d'apprendre peut être assimilée au rapport que les humains entretiennent à l'égard de la construction du savoir. Les nouvelles connaissances seraient, en effet, bâties, dans la conception constructiviste, élaborée en 1964 par le psychologue suisse Jean Piaget (1896-

²²⁵ Notre traduction, Directorate-General for Translation (European Commission). "Translation and Language Learning", 3.

²²⁶ *Ibid.*

²²⁷ Notre traduction, McMillan, B. A., & Rivers, D. J. "The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only'", 258.

1980)²²⁸, sur des fondations, « connaissances préalables »²²⁹, qui peuvent, certes, être imparfaites, mais qui doivent néanmoins exister, afin d'ouvrir la voie vers de nouveaux « territoires » de la connaissance. Cummins, cité par Graham Hall & Guy Cook (2012) précise que les connaissances préalables des apprenants font ici référence « aux informations et aux compétences déjà acquises, mais aussi à l'ensemble des expériences qui ont façonné l'identité et le fonctionnement cognitif de l'apprenant »²³⁰. Ces dernières peuvent avoir été enseignées aux étudiants, vécues et acquises par ces derniers, dans leur langue propre, qui fait d'ailleurs elle-même partie de ce socle de connaissances, si bien que pour les activer, il leur faut passer par celle-ci à nouveau (Hall & G. Cook, 2012). Ainsi, pour résumer, selon les mots de Butzkamm et Caldwell, corroborés par Graham Hall et Guy Cook, toujours dans « Own-Language Use in ELT » (2013), la propre langue « jette les bases de toutes les autres langues que nous pourrions vouloir apprendre »²³¹. Les recherches de Gass et Selinker²³², rapportées par Brian A. McMillan et par Damian J. Rivers (2011 : 252), tendent à étayer cette hypothèse et montrent que les élèves se servent de leurs connaissances de leur langue propre afin d'émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue nouvelle. Partant de cette supposition, Graham Hall et Guy, Cook (2012) soutiennent d'ailleurs que les exercices d'analyse contrastive sont, à cet égard, très pertinents et utiles. En effet, l'enseignant, souvent aux commandes de l'exercice – comme il se doit, puisque des connaissances linguistiques poussées sont normalement requises pour pouvoir produire, non seulement une traduction, mais aussi une analyse contrastive fiable des deux langues en présence – peut ainsi mettre en évidence les différences, souvent de nature idiomatique, entre les deux langues pour montrer aux étudiants quelles sont les structures à privilégier dans la langue nouvelle, et quelles sont celles, souvent trop similaires à leur propre langue pour être idiomaticques ou même syntaxiquement correctes, à éviter. Ce faisant, l'enseignant réduit, en fait, le risque de voir des interférences linguistiques plomber la production de ses étudiants dans la langue nouvelle. Des ouvrages entiers ont été écrits à partir de cette constatation, comme le célèbre « Stylistique comparée du français et de l'anglais » (SCFA) de Vinay et Darbelnet, paru pour la première fois en 1958²³³. À ceux qui

²²⁸ Kerzil, J. (2009). « Constructivisme ». In Jean-Pierre Boutinet (Éd.), *L'ABC de la VAE* (112-113). Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112> (consulté le 4 août 2021)

²²⁹ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 290.

²³⁰ Notre traduction, Cummins, J. (2007). "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 10(2), 232.

²³¹ Notre traduction, Butzkamm, W. & J. Caldwell. *The Bilingual Reform*, 13.

²³² Gass, S.M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²³³ Collombat, I. (2004). « La Stylistique comparée du français et de l'anglais : La théorie au service de la pratique ». *Meta*, 48(3), 421-428.

pensent que cet exercice est vain, car il ne met en évidence que des tendances, et non des vérités générales, ses partisans répondent qu'il sert également le rôle important de faire comprendre aux étudiants que d'un point de vue philosophique, deux langues ne découpent pas le réel de la même manière, observation, théorisée par Sapir-Whorf²³⁴ qui aura le mérite, tout du moins, de leur faire comprendre la source de toutes les différences constatées, en termes d'idiomaticité (Lavault, 1985).

Par ailleurs, la mise en avant de cette conception constructiviste de l'apprentissage par les partisans de la réhabilitation de la traduction comme outil pédagogique, invoque, forcément, un argument, souvent utilisé par ce camp, pour rappeler à ses adversaires, qui voudraient éradiquer toutes les formes d'utilisation de la langue propre, dont la traduction, de la salle de classe, que celles-ci sont en fait inévitables, et même naturelles, comme le soutiennent notamment Widdowson²³⁵, cité par Graham Hall et Guy Cook (2012 : 287), ou même Stern²³⁶. La meilleure façon pour les partisans de ces pratiques d'étayer cette hypothèse, sans même rentrer dans les détails des raisons qui poussent les étudiants à recourir à leur langue propre, est de souligner que, malgré l'interdiction qui peut frapper toute utilisation de la langue propre des étudiants au sein de la salle de classe, et malgré que la question de son utilisation ait été évacuée du discours officiel, celle-ci est, souvent sous la forme de la traduction, effectivement toujours utilisée (Turnbull²³⁷, Mohebbi & Mohammad Alavi (2014), Lavault (1985), G. Cook (2007 & 2012), Hall & G. Cook, 2013, Littlewood & Yu²³⁸, V. Cook²³⁹, notamment). Stern, cité par Graham Hall & Guy Cook (2012), laisse d'ailleurs entendre que l'enseignement monolingue impossible à mettre en pratique pour cette raison, puisque, selon lui, le recours à la traduction face à un mot ou une structure inconnus en langue nouvelle est « un comportement linguistique naturel »²⁴⁰. Certains enseignants, notamment parmi les 60 enseignants natifs anglophones officiant dans des universités privées japonaises fortement favorables, au niveau institutionnel, à l'enseignement monolingue, issus de l'enquête « The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only' » (2011) de Brian A. McMillan & Damian J. Rivers, destinée à récolter

<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n3-meta615/007602ar/> (consulté le 27 juin 2021)

²³⁴ Hypothèse Sapir-Whorf. (s. d.). <http://asl.univ-montp3.fr>.

Retrieved from: http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Hypothese_Sapir_Whorf_avril2008.pdf (consulté le 26 juin 2021).

²³⁵ Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

²³⁶ Stern, H. *Issues and options in language teaching*.

²³⁷ Turnbull, M. "There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but...", 531-540.

²³⁸ Littlewood, W., & Yu, B. "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom", 64-77.

²³⁹ Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

²⁴⁰ Notre traduction, Stern, H. *Issues and options in language teaching*.

leurs points de vue sur la question de l'utilisation de la langue des étudiants dans la classe de langue, tirent, en effet, parti de la langue de leurs étudiants, locuteurs japonais, dans leur classe d'anglais après avoir accepté que leurs étudiants l'utilisent de toute façon lors de la préparation à domicile, où ils consultent des dictionnaires bilingues, ou, lorsqu'ils traduisent dans leur tête, par exemple. Dans « Traduction écrite et didactique des langues : Entre communication et éducation interculturelle » (2006), Elena Carpi signale en effet que la traduction est une « pratique naturelle » chez les humains, seuls êtres de tout le règne animal à se montrer capables de « reformuler des concepts, tant du point de vue intralinguistique que du point de vue interlinguistique » (Harris et Sherwood, cités par Elena Carpi, 2006 : 71)²⁴¹. De notre habileté à parler découle celle d'employer des synonymes et des paraphrases notamment, pour réexpliquer, reformuler un concept ou une idée, et par extension, de traduire, puisque cette action fait appel aux mêmes mécanismes, naturels, vers une autre langue.

L'hypothèse de l'inévitabilité est étayée par plusieurs arguments d'ordre cognitif qui ont été identifiés comme susceptibles de pousser à la traduction. En effet, si les utilisateurs élémentaires d'une langue nouvelle sont, souvent, crédités d'un usage plus fréquent de la traduction (Calis et Dikilitas²⁴², Hall & G. Cook, 2013, Harmer²⁴³, Kern, 1994), qui facilite leur compréhension, les étudiants avancés y recourent toutefois, eux aussi, selon Elisabeth Lavault (1985), pour différentes raisons, y compris la confirmation de leur bonne compréhension. Elisabeth Lavault (1985) identifie également chez les apprenants adultes, en particulier, une envie de réfléchir sur la langue nouvelle, de la percer à jour, dans leur propre langue, la plupart du temps, pour pousser au maximum ce processus de réflexion. En effet, selon Richard G. Kern (1994), s'il est plus difficile de réfléchir à des concepts complexes en langue nouvelle qu'en langue propre, c'est parce que ceux-ci demandent un effort supplémentaire à la mémoire temporaire et au processus d'assimilation du sens. Enfin, Elena Carpi (2006), avance que des recherches neurolinguistiques, dont celles de Paradis²⁴⁴, corroborées par l'expérience empirique d'enseignants, indiquent, notamment, que la langue propre de l'apprenant est un passage obligé lorsque ce dernier construit ou reformule du sens. Ce résultat n'est en rien étonnant, puisqu'en effet, comme le rappelait Harmer (2007a), cité par Anisatul Karimah

²⁴¹ Harris, B. & Sherwood, B. (1978). "Translating as an Innate Skill", In D. Gerver et W. Sinaiko (Éds.), *Language, Interpretation and Communication* (155-170). Oxford, Plenum Press.

²⁴² Calis, E., & Dikilitas, K. "The Use of Translation in EFL Classes as L2 Learning Practice", 5079-5084.

²⁴³ Harmer, J. *How to teach English*.

²⁴⁴ Paradis, M. (1984). « Aphasie et traduction ». *Meta : International Translators' Journal*, 29, 57-67.

Paradis, M. (1994). "Towards a Neurolinguistic Theory of Simultaneous Translation: the Framework". *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 319- 335.

(2020), « tout apprenant d'une langue nouvelle intègre la classe de langue avec au moins une autre langue, aussi, il est inévitable que des activités de traduction prennent place, en particulier parmi les étudiants de niveau élémentaire »²⁴⁵. Elisabeth Lavault (1985) rappelle à son tour que les apprenants ne peuvent réellement se débarrasser de ce « bagage » non négligeable et Ernesto Macaro, que « la langue dans laquelle pensent tous les apprenants d'une langue nouvelle, sauf les plus avancés, est inévitablement leur langue propre »²⁴⁶.

Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola, initiatrices d'une étude, par questionnaire, sur l'évaluation, par des étudiants anglophones, de leur expérience du sous-titrage dans le cadre d'un cours d'italien de premier cycle universitaire à la NUI Galway, pensent également que les étudiants aiment recourir à la traduction, si bien qu'ils semblent naturellement disposés à l'utiliser. En effet, ce recours est souvent très spontané, dès lors que les étudiants utilisent la langue nouvelle, ou y sont confrontés, au cours du processus d'apprentissage (Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola, 2014). David Lasagabaster (2013) cite notamment à cet égard l'exemple d'une tâche, assignée à des étudiants, qui comporterait une charge cognitive trop lourde et qui tendrait donc à les obliger à rebasculer dans leur propre langue, afin d'alléger cette dernière. De même, comme nous l'avons vu dans la section précédente, qui a abordé, en quelques paragraphes, la question de l'utilisation d'une modalité de traduction, évaluée par Peter Prince, dans « Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translation as a Function of Proficiency » (1996), par rapport à une modalité de contexte au regard de l'apprentissage du vocabulaire, les étudiants non spécialisés dans l'apprentissage des langues ne se sentent pas satisfaits tant qu'ils n'ont pas trouvé, pour un nouveau mot de vocabulaire, un équivalent dans leur propre langue (Sautermeister²⁴⁷). Gekoski²⁴⁸ confirme l'importance, voire l'inévitabilité, du passage par la langue propre, du moins en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, car il explique que les étudiants de niveau élémentaire qui ont réussi à déterminer le sens d'un mot nouveau par tout autre moyen que la traduction auront néanmoins tendance à l'associer à un équivalent identifié dans leur propre langue. De plus, les élèves ne parviennent pas à se faire une représentation mentale d'un mot s'ils n'ont pu en dégager qu'un sens global, à la faveur de la modalité contextuelle de l'apprentissage du vocabulaire notamment (Lavault, 1985). Sans cette représentation mentale, ils éprouvent des difficultés à mémoriser, mais surtout, à réutiliser ces nouveaux mots. À cet égard, les termes

²⁴⁵ Notre traduction, Harmer, J. *How to teach English*.

²⁴⁶ Macaro E. "Codeswitching in the L2 Classroom", 68

²⁴⁷ Sautermeister, C. « Pour une meilleure compétence lexicale », 121-133.

²⁴⁸ Gekoski, W. L. "Language Acquisition Context and Language Organization in Bilinguals", 429-449.

techniques fournissent un exemple éloquent, car, si une brève explication en langue nouvelle, telle que « *yellow flowers* » pour « *daffodils* », aidera certainement les apprenants à s'en faire une vague idée, peu d'entre eux pourront effectivement en préciser l'image au point de pouvoir associer ce nouveau terme à son équivalent français, « jonquille », et ainsi d'augmenter les chances que ce mot dépasse le stade du vocabulaire passif. (Lavault, 1985).

Ce même argument, axé sur une mise en avant du caractère inévitable ou de la nécessité de l'intervention de la langue propre de l'apprenant dans son processus d'apprentissage, peut tout aussi bien être retourné, afin de montrer que, sans cette dernière, l'acquisition de la langue nouvelle se verra entravée, ou sera, du moins, moins efficace. En effet, comme l'ont observé Allwright et Bailey, relayés par Graham Hall & Guy Cook (2012 : 286), « bannir la langue propre des apprenants les prive de leurs moyens normaux de communication et donc de la capacité de se comporter tout à fait comme des personnes normales »²⁴⁹. Outre l'éventuelle démotivation, ou même l'attrait de l'interdit (Lasagabaster, 2013), susceptibles de découler de ce bannissement, Guy Cook, dans son article « état de l'art » (2012), rappelle que, selon la perspective socioculturelle de l'apprentissage des langues, les interactions sociales mènent au développement cognitif, et donc à l'acquisition du langage. Le langage, outil cognitif qui permet aux individus de prendre part à des processus mentaux, possède ainsi une dimension sociale car ces processus psychologiques sont d'abord observés dans les comportements collectifs pour ensuite être internalisés par les individus. La langue propre est donc un outil cognitif à partir duquel les individus peuvent apprendre et dont ils sont privés dans une méthode d'enseignement monolingue (Hall & G. Cook, 2012). Faut-il pour autant s'en inquiéter ? Pas vraiment, en fait, puisque les méthodes monolingues sont, comme tendent à le montrer ces quelques paragraphes sur le caractère inévitable de l'utilisation de la langue propre des étudiants dans le processus d'apprentissage de la langue nouvelle, un peu idéalistes par nature (Lavault, 1985). Elles n'existeraient, en fait, qu'en théorie ou dans des conditions spécifiques, comme les classes où aucune langue propre n'est partagée entre les élèves et leur professeur (Hall & G. Cook, 2012). Cela n'est vrai évidemment que sans compter les cas d'utilisation de la *mental translation* ou de traduction tout court, sur initiative personnelle des apprenants, lors de la préparation à la maison ou de la lecture, par exemple (Prince, 1996, Hall & G. Cook, 2013). En effet, contrairement à ce que pensent, notamment, des professeurs anglophones enseignant dans des universités privées japonaises, opposés à l'utilisation de la langue propre, interrogés par

²⁴⁹ Notre traduction, Allwright, D. & K. Bailey (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brian A. McMillan & Damian J. Rivers (2011), les élèves, lorsqu'ils sont amenés à effectuer un travail de groupe, ne recourent pas systématiquement, ou, du moins, pas autant que le voudraient les professeurs, à la langue nouvelle (Brian A. McMillan, Damian J. Rivers, 2011). L'utilisation par les étudiants de leur langue propre lors d'un travail de groupe leur permet notamment de résoudre des problèmes et de rester concentrés sur leur tâche (Hall & G. Cook, 2012). Selon Brooks et Donato, cités par Graham Hall et Guy Cook (2012 : 291), il s'agit d'« un processus psycholinguistique normal qui facilite la production de la langue nouvelle et permet aux apprenants d'initier et de maintenir une interaction verbale entre eux. »²⁵⁰ Mais, surtout, les travaux de groupe permettent aux apprenants au niveau plus faible d'entrer en contact avec leurs condisciples de niveau avancé. Ils pourront ainsi bénéficier de ce que le psychologue russe Lev Vygotsky (1896-1934) a conceptualisé sous le nom de « *zone of proximal development* »²⁵¹ ou « zone proximale de développement », en français, définie comme « la différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfant plus avancés »²⁵². Ainsi, à la faveur de l'utilisation de leur langue propre, ils pourront s'approcher du niveau d'apprenants avancés, ce qui serait habituellement hors de leur portée, et donc s'approprier au moins quelques-unes de leurs connaissances. Dans un ordre d'idées similaire, Anne Edstrom (2006) joue sur les mêmes concepts, de langue propre en tant que fondation pour la poursuite de l'apprentissage linguistique ou de zone proximale de développement. Elle note que, dans sa salle de classe d'espagnol, de laquelle la langue propre de ses étudiants, l'anglais, n'est pas bannie, elle peut se permettre de soumettre, à ces derniers, des activités d'un niveau un peu supérieur au leur, dont elle a préalablement désamorcé les difficultés à la faveur de leur langue propre. Cette dernière reste par ailleurs une ressource qu'ils peuvent toujours exploiter, tout au long de ce genre d'exercices, pour continuer à apprendre, le plus efficacement qui soit, c'est à dire, en se confrontant à des tâches toujours un peu plus difficiles que ce dont ils sont capables (Edstrom, 2006).

²⁵⁰ Notre traduction, Brooks, F. B. & R. Donato (1994). "Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks". *Hispania*, 77(2), 262-274.

²⁵¹ Podolskij, A. (2012). "Zone of Proximal Development". In N. Steel (Éd.), Springer *Encyclopedia of the Science of Learning* (3485-3487). Springer. New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_316 (consulté le 4 août 2021)

²⁵² *La Zone proximale de développement*. (s. d.). Académie de Paris. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pl_2067169/la-zone-proximale-de-developpement (consulté le 28 juin 2021).

Outre les raisons cognitives qui poussent les étudiants à recourir à la traduction au cours de leur processus d'apprentissage ou les enseignants à l'intégrer en tant qu'activité pédagogique dans leur salle de classe, d'autres raisons, également liées à l'apprentissage, ne manquent pas pour justifier la présence de la traduction au sein de la classe de langue. Les enseignants trouveraient notamment utile d'employer la traduction comme méthode d'évaluation, bien que cette utilisation précise semble plus rare, si nous nous fions à la situation des professeurs d'allemands et de japonais, issus d'un établissement d'enseignement supérieur irlandais interrogés dans le cadre d'une étude menée par Niamh Kelly et Jennifer Bruen, intitulée « Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours » (2014), qui ne sont que trois, sur douze, à l'employer dans leurs évaluations. Il ne faudrait, à cet égard, pas non plus, tomber dans les « dérives », observées, par Elisabeth Lavault (1985), au regard de l'évaluation par le biais de la version principalement, qui n'est pas, dans son cas précis, vraiment à même de dresser un portrait réel des capacités traductives et linguistiques des étudiants, étant donné qu'elle ne leur fournit, souvent, pas assez d'informations, relatives au contexte comme au vocabulaire, et porte généralement sur des textes littéraires, peut-être parmi les plus difficiles à traduire. Cependant, lorsque son utilisation est suffisamment réfléchie, la traduction peut révéler, lors de l'évaluation, le niveau de précision linguistique dont l'étudiant est capable (Kupske, 2015). En effet, dans le cas du thème, il sera obligé d'employer, dans la langue nouvelle, des structures avec lesquelles il ne se sent pas à l'aise, qu'il ne pourra pas contourner, comme il le ferait sûrement, lorsqu'il s'exprime librement à l'écrit ou à l'oral (G. Cook, 2009). Ce faisant, l'enseignant sera efficacement mis au courant, pour y remédier, des faiblesses dont souffre l'élève dans la langue nouvelle (G. Cook, 2009, Kelly & Bruen, 2014), mais aussi dans la langue propre, qui n'est pas non plus à négliger, puisque, comme nous l'avons vu, sa bonne connaissance sert de fondation aux apprentissages linguistiques ultérieurs et influence, notamment, la compétence communicative d'un étudiant, même en langue nouvelle (Liao²⁵³). La traduction est, en effet, de toute façon, fortement liée au travail de la précision dans la langue nouvelle, et accessoirement dans la langue propre des étudiants (Kupske, 2015, G. Cook, 2009, Hall & G. Cook, 2012). C'est pourquoi il est tout aussi intéressant d'intégrer des activités de traduction dans le programme d'apprentissage des étudiants avancés (Lavault, 1985). Elle permet, tout d'abord, de confirmer leur compréhension d'un discours, et d'éclaircir toutes les incompréhensions qui pourraient se produire, afin que les étudiants ne retiennent pas des notions qui auraient pu être mal interprétées ou de fausses

²⁵³ Liao, P. "ELF Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning", 191-215

équivalences entre leurs langues (Kupske, 2015). Ensuite, à la faveur de réflexions sur les structures de la langue originale et sur la meilleure manière de les rendre dans la langue de la traduction, cette pratique met en évidence les tendances propres à ces deux langues, y compris ses tournures idiomatiques et permet ainsi aux étudiants de les intérioriser et de les réutiliser lors de la production (Schaffner²⁵⁴). Elisabeth Lavault (1985) explique également qu'elle permet aussi d'acquérir du vocabulaire très pointu dans une variété de domaines ou même de découvrir des acceptions insoupçonnées de mots, utilisés dans des contextes alors encore jamais répertoriés par l'apprenant. Par exemple « *once* », traduit presque systématiquement par « une fois que », possède, dans certains contextes, une valeur causale et peut donc se traduire plutôt par « du moment que », observation qui n'est jamais indiquée dans aucun dictionnaire bilingue (Lavault, 1985). À force de pratiquer la traduction, le traducteur se rend alors réellement compte de toutes les nuances de la langue (Lavault, 1985). La présence, dans les salles de classe « de perfectionnement » françaises d'une pratique nommée « la traduction orale préparée », traduction orale et collective, au terme de l'étude d'un texte dans la nouvelle langue, n'est donc pas surprenante (Lavault, 1985).

La traduction présente également l'avantage, par rapport à une méthode d'enseignement monolingue, et surtout communicative, de rendre le processus d'apprentissage évident aux yeux des étudiants qui, sinon, surtout lorsqu'ils sont jeunes, pourraient confondre les activités de la classe avec des jeux et ne pas se rendre compte de l'apprentissage en cours (David Lasagabaster, 2013). Même si cette modalité permet d'assurer la participation à la leçon des plus réticents aux affaires scolaires, qui en retireront, certainement, quelques bénéfices d'apprentissage, certaines activités, telles que l'acquisition du vocabulaire, gagnent, comme nous l'avons vu dans la section précédente, à ce que les étudiants portent toute leur attention sur le processus d'apprentissage, rendu évident à la faveur de la traduction, des nouveaux mots de vocabulaire. En effet, dans la modalité contextuelle, d'autres éléments que l'apprentissage, devenu ainsi implicite, monopolisent l'attention de l'étudiant, de sorte que les mots nouveaux risquent de ne pas être assimilés et de rester dans la phase de vocabulaire passif, ou, pire, d'être complètement ignorés si l'étudiant réussit à dégager, néanmoins, un sens global (Prince, 1996). Si la modalité de traduction peut entraîner, au regard de l'apprentissage du vocabulaire, certains effets négatifs, elle a certainement aussi ses avantages, épinglés, non seulement, par Peter Prince (1996) dans « Second Language Vocabulary Learning. The Role of Contexte versus

²⁵⁴ Schaffner, C. *Qualification for Professional Translators*.

Translations as a Function of Proficiency », un article qui a déjà été discuté dans la section précédente, mais aussi par d'autres auteurs, comme Graham Hall et Guy Cook (2012), qui pensent que la traduction est capable « d'enrichir les ressources linguistiques de l'étudiant »²⁵⁵, y compris son vocabulaire. En effet, étant donné qu'une compréhension très précise est l'un des ingrédients à l'origine d'une traduction correcte, les étudiants ne peuvent pas se contenter de s'aider du contexte pour les mots ou les structures qu'ils ne comprennent pas, afin d'obtenir une compréhension globale du message. À cela s'ajoute la réflexion, parfois longue, que suscite la traduction de ces mêmes mots et structures, ce qui augmente nettement les chances qu'ils restent ancrés dans leur mémoire (Hall & G. Cook, 2012). Laufer & Girsai²⁵⁶, citées par Graham Hall & Guy Cook (2012 : 289), confirment que la traduction, de même que l'analyse contrastive, ont aidé les élèves du secondaire, parlant hébreu, concernés par leur étude, à décrocher de meilleurs résultats lors d'évaluations portant sur de nouveaux mots de vocabulaire en langue nouvelle, l'anglais. Celik²⁵⁷ estime également que, toujours dans le domaine de l'enseignement bilingue, l'alternance des codes linguistiques représente également une option efficace pour introduire de nouveaux mots de vocabulaire au sein de la classe. En plus de mieux souligner l'apprentissage en cours, le passage d'une langue à une autre permet également à une enseignante, Anne Edstrom (2006), dans ce cas, de marquer la différence entre des explications, données dans la langue propre des étudiants et un exercice de compréhension à l'audition, mobilisant leur langue nouvelle, qui a ainsi été bien compris des étudiants. Cette alternance des codes linguistiques sert aussi au professeur à signaler, au sein de la salle de classe, tout changement de cadre, de type de relation entre lui-même et ses étudiants ou de rôle, dans son chef, qui peuvent être formels et propices à l'apprentissage puis amicaux et informels, par exemple (Lin, 2017).

La traduction permet également, comme le rappellent Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014), Eva Skopeckova (2018), Kirsten Malmkjaer²⁵⁸, Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola (2014), d'exercer toutes les compétences linguistiques significatives, à savoir la compréhension orale, la compréhension à la lecture, l'expression orale et l'expression écrite. Felipe Kupske (2015) précise, toutefois, comme il est souvent avancé, que la traduction écrite présente le problème de ne faire intervenir que deux de ces compétences linguistiques, sous les

²⁵⁵ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 289.

²⁵⁶ Laufer, B. & N. Girsai. "Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning", 694-716.

²⁵⁷ Celik, M. "Teaching Vocabulary through Code-Mixing", 361-369.

²⁵⁸ Malmkjaer, K. *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, 63-64.

formes de la lecture et de l'écriture, qui n'étaient, par ailleurs, pas, jusqu'à récemment, vues comme des parties prenantes d'un acte de communication. Ainsi, la lecture et la compréhension, éléments clés de la traduction, étaient vues comme des compétences secondaires puisque « passives », donc moins prestigieuses dans le cadre d'une méthodologie axée sur la communication et, surtout, sur la production linguistique orale. Les mots que nous utilisons trahissent d'ailleurs encore cette vision, puisque nous ne demandons jamais à quelqu'un s'il « lit » ou s'il « comprend » une langue nouvelle donnée, mais bien s'il la « parle » (Kupske, 2015). D'autre part, la traduction est en fait un exercice très flexible, susceptible d'être manipulé et adapté par l'enseignant afin de répondre à une problématique linguistique particulière, ou dans ce cas, d'emprunter n'importe quel canal sémiotique. Elle en utilise parfois même plus d'un à la fois, comme dans le cas des sources audiovisuelles, polysémiotiques, qui selon Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola (2014 : 72), citant Gottlieb²⁵⁹, font usage de quatre canaux à la fois : « le visuel non-verbal (l'image), l'audio non-verbal (la musique et les effets sonores), le visuel verbal (les signes et les éventuels sous-titres en langue source) et l'audio verbal (les dialogues). »

Enfin, certains auteurs, dont Graham Hall et Guy Cook, dans leur article « état de l'art » (2012), notamment, de même que les fonctionnalistes, Eva Skopeckova (2018) et Elisabeth Lavault (1985), militent afin que soit reconnue à la traduction la capacité de doter les étudiants qui la pratiquent, dans une optique fonctionnaliste principalement, d'une « double compétence »²⁶⁰, alliant compréhension et reformulation, ainsi que, du fait de sa nature bilingue, de compétences culturelles, symboliques, bilingues ou plurilingues, énumérées par Guy Cook, dans son article « état de l'art », notamment, co-écrit avec Graham Hall (2012). Derrière ces intitulés, l'auteur veut signifier que cette pratique permettrait aux apprenants de se sensibiliser aux différentes manières de communiquer dans les langues et les cultures concernées et de discerner les occasions où le recours à la traduction, ou même à une langue plutôt qu'une autre, serait avantageux, d'après, par exemple, leur histoire, et leurs rapports de force, autrement dit la valeur symbolique, de ces langues. En effet, deux des enseignants, un d'allemand et un de japonais, issus de l'étude de Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014), « Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and

²⁵⁹ Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, Translation & Idioms*. Copenhagen: Centre for Translation Studies, University of Copenhagen, 143.

²⁶⁰ Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, 61.

Behaviours », menée dans un institut d'enseignement supérieur en Irlande afin de récolter les points de vue et les expériences pertinentes des professeurs y officiant, sont cités pour avoir intégré la traduction dans leur classe, en vue d'une discussion sur des questions culturelles. Anne Edstrom (2006), quant à elle, défend l'utilisation majoritaire de la langue propre sur les questions culturelles, qu'elle juge essentielles si bien qu'elle les cite au nombre des objectifs de son cours de langue, puisqu'elles permettent de faire découvrir aux étudiants la ou les cultures associées à leur langue nouvelle. S'il est évidemment possible de présenter aux étudiants des dessins, des photographies ou même des objets réels, pour les familiariser avec les cultures en question, elle juge importante l'acquisition, chez les étudiants, d'une compréhension approfondie de ces cultures, afin de dissiper tout stéréotype ou toute idée inexacte, ce qui fait qu'il est difficile d'échapper à l'utilisation de la langue propre des élèves, surtout dans des classes débutantes (Edstrom, 2006). Guy Cook (2007), de même que Butzkamm et Caldwell²⁶¹, plaident même pour la reconnaissance d'une cinquième compétence linguistique, à savoir une compétence de traduction, obtenue à partir des autres compétences linguistiques mais capable de les réunir toutes, de les travailler et de les mobiliser (Directorate-General for Translation of the European Commission, 2013). Une telle compétence traductionnelle est très recherchée dans le monde d'aujourd'hui, de sorte que les étudiants lui trouveront certainement des applications, dans leur vie et leur emploi futurs (Lavault, 1985). Pour ne prendre qu'un seul exemple, puisque cette compétence particulière concernerait évidemment tous, ou presque tous les emplois, à plus ou moins grande échelle, un scientifique qui aura appris à traduire au cours de sa scolarité possédera un avantage significatif sur ses pairs, concrétisé par « le mariage parfait entre [ses] connaissances techniques et linguistiques »²⁶², étant donné qu'une grande partie de la littérature scientifique actuelle est écrite en anglais (Lavault, 1985). Au-delà des compétences linguistiques pures, la traduction apporte également des « *soft skills* » à l'étudiant la pratiquant, qui aura alors appris à « travailler de manière autonome, mais aussi, à collaborer avec ses camarades [lorsque cela est nécessaire], à donner un sens à son apprentissage, à conduire des recherches, à aiguiser son esprit critique, et, finalement, à prendre des décisions »²⁶³, parfois difficiles. Guy Cook est cependant conscient que ces acquis, issus d'un usage et d'un apprentissage de la traduction ne peuvent prendre toute leur ampleur que dans le cadre d'un passage, de ce qu'il décrit dans son article « état de l'art » (2012) comme le

²⁶¹ Butzkamm, W. & J. Caldwell. *The Bilingual Reform*, 13.

²⁶² Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, 69.

²⁶³ Kelly, N., & Bruen, J. "Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom", 153.

« postulat monolingue », à la base de l'enseignement monolingue actuel, vers un enseignement bilingue. Ce changement fondamental est vu comme une solution à la réintroduction, ou plutôt, à la réhabilitation de la traduction dans la classe de langue, qui devra être discutée plus en détail dans la conclusion du présent mémoire. Cette transformation s'accompagnera essentiellement d'une révision des objectifs de l'enseignement des langues, un sujet déjà abordé dans la section historique. En effet, les objectifs actuels de l'enseignement monolingue visent à ce que les étudiants parviennent à imiter, en tout point, les locuteurs natifs de leur langue nouvelle (Hall & G. Cook, 2013, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014, Edstrom, 2006). Ces attentes sont jugées, par Graham Hall et Guy Cook dans leur article « Own-Language Use in ELT » (2013), comme démesurées, en plus d'être bien peu en phase avec les propres attentes des étudiants et leur utilisation, probable, à l'avenir, de leur langue nouvelle. Les contextes purement monolingues se faisant désormais de plus en plus rares, ces deux auteurs proposent en effet de plonger les étudiants dans un environnement linguistique réel, qui rime désormais avec bilinguisme, voire plurilinguisme, où le recours à la traduction et à l'alternance des codes linguistiques sont permis, conformément au quotidien vécu par un individu bilingue (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014, Kupske, 2015). Dans ce scénario, les étudiants sont, par ailleurs, considérés comme des individus bilingues, c'est-à-dire, selon Anne Edstrom, des « utilisateurs multi-compétents »²⁶⁴ de leurs langues, « qui utilisent des connaissances issues de leur propre langue pour accompagner leur apprentissage de la nouvelle langue »²⁶⁵, ou au moins, des « bilingues en devenir »²⁶⁶, car, comme le rappelle Widdowson²⁶⁷, tout apprenant d'une langue nouvelle est en voie de devenir bilingue. Ce type d'enseignement semble également plus adapté à l'air du temps, car il permet à l'élève de préserver sa propre identité culturelle, qui le rattache à un groupe, tout en se construisant une nouvelle identité, bilingue, répondant ainsi aux impératifs de « multilinguisme et maintien de la diversité »²⁶⁸, soutenus par l'Union européenne dans un document publié par le Directorate-General for Translation de la Commission européenne (2013), qui repose sur une enquête, par questionnaire, envoyée à 963 enseignants et experts en langues à travers l'Europe, de même que sur des entretiens supplémentaires avec 101 participants. La modalité d'enseignement bilingue prend d'ailleurs davantage en compte les étudiants, car elle admet, à la faveur du « *Multicompetence Model* » de Vivian Cook, défini

²⁶⁴ Notre traduction, Edstrom, A. "L1 Use in the L2 Classroom", 277

²⁶⁵ Notre traduction, *Ibid.*

²⁶⁶ Notre traduction, *Ibid.*

²⁶⁷ Widdowson, H. G. *Defining Issues in English Language Teaching*.

²⁶⁸ Directorate-General for Translation (European Commission). "Translation and Language Learning", 5.

comme « la connaissance de plus d'une langue dans un même cerveau »²⁶⁹, que les individus bilingues n'utilisent pas la langue de la même manière que les individus monolingues. Dans son article « état de l'art », Guy Cook (2012) estime qu'il est possible d'aller jusqu'à supposer que les cerveaux bilingues sont différents de ceux des individus monolingues car les observations montrent qu'ils exécutent, différemment, les tâches d'ordre linguistique. Les bilingues sont également davantage conscients de l'existence d'un métalangage (Hall & G. Cook, 2012). En raison de l'interdépendance entre les langues présentes chez l'individu bilingue, le renforcement d'une capacité dans une langue entraîne aussi le renforcement de cette même capacité dans l'autre langue (Hall & G. Cook, 2012). Cummins va même plus loin en suggérant l'existence d'une « *Common Underlying Proficiency* », – ou de « compétences communes sous-jacentes », en français²⁷⁰ – qui permettrait le « transfert de compétences cognitives [...] – comme les stratégies méta-cognitives et métalinguistiques qui permettent par exemple d'acquérir du vocabulaire –, [...] pragmatiques – comme la propension à prendre des risques lors de la production – [...] ou académiques d'une langue à l'autre »²⁷¹. Ainsi, toujours selon Graham Hall et Guy Cook (2012), un enseignement bilingue permet d'établir, plus facilement, des liens psychologiques entre langue propre et langue nouvelle dans l'esprit de l'apprenant. Selon l'enseignement monolingue cependant, il faut aider l'élève à cloisonner nettement ces deux langues, dans son esprit, et éviter ainsi les possibles interférences liées notamment au « bilinguisme composé », où « les deux langues s'entremêlent »²⁷² justement, pour arriver à un « bilinguisme coordonné », semblable à deux monolinguisms coexistants (Hall & G. Cook, 2012). L'enseignement bilingue, qui peut résulter de l'incorporation de la traduction, – pourtant incapable de former, à elle seule, toute une méthodologie d'enseignement, car trop chronophage et susceptible de remettre au goût du jour les problèmes liés à la méthode de la grammaire-traduction, comme le rappellent Malmkjaer (1998) ou encore Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014) –, peut se réaliser sous la forme d'une méthodologie éclectique, caractérisée par la même flexibilité, vis-à-vis de son public d'apprenants que la traduction (Kupske, 2015), où se mêleraient éducation et communication interculturelles. Par opposition à une méthodologie unique, liée à la recherche d'universaux de la *SLA*, qui devrait

²⁶⁹ Cook, V. (1995). "Multi-Competence and Learning of many Languages". *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93-98.

Cook, V. (2002). "Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective". In V. Cook (Éd.), *Portraits of the L2 User* (325-344). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4th edn). London: Hodder Education, 231.

²⁷⁰ Notre traduction.

²⁷¹ Notre traduction, Cummins, J. "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms", 232.

²⁷² Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

être imposée à tous (Carpi, 2006), cette méthodologie éclectique s'adapterait à une classe particulière, pour prendre, au mieux, en compte ses besoins et serait définie par l'enseignant lui-même sur la base de nombreux facteurs, dont son propre point de vue, mais aussi la « culture d'apprentissage » de l'élève, théorisée par Byram et Fleming²⁷³, constituée des attentes de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage mais aussi de ses expériences d'apprentissage passées.

VI. COMPARAISONS ENTRE LES ÉTUDES SÉLECTIONNÉES

Convergences

Il nous semble judicieux de commencer cette section, réservée à la mise en évidence et à l'analyse de toutes les contradictions, nombreuses, entre les études épinglées jusqu'ici dans le présent mémoire, par leurs quelques points communs récurrents, si bien qu'ils ont mis d'accord de nombreux auteurs ici mentionnés. Tout d'abord, les enseignants qui se sont penchés sur ce point ont presque unanimement fait remarquer qu'il existe un manque criant et distinctif d'études pertinentes relatives à l'utilisation de la traduction, ou même de la langue propre des étudiants, dans la littérature scientifique sur l'apprentissage d'une langue nouvelle, y compris dans la *SLA*, la théorie de l'acquisition d'une langue nouvelle (G. Cook, 2007). Cette théorie, devenue dominante dans son domaine, a même participé à l'évacuation de la traduction du discours sur l'apprentissage des langues nouvelles, puisqu'elle soutient majoritairement, qu'en étant exposé à la langue nouvelle, l'étudiant suivra un ordre naturel de progression, à la manière de l'enfant qui apprend sa langue propre dans la petite enfance, lors de son apprentissage, peu importe sa langue propre (Hall & G. Cook 2012). Ainsi, pour rester, au début de ces quelques paragraphes dans l'esprit de cette théorie, également concernée par la recherche d'universaux dans l'apprentissage des langues, le point commun le plus flagrant entre certains auteurs, mais bien sûr pas tous, comme tous n'ont pas abordé ce point, est sans doute, comme annoncé, le manque d'études mettant en relation l'apprentissage des langues et la traduction, ou du moins, de manière plus générale, l'apprentissage des langues et l'utilisation de la langue propre des apprenants. Certains points spécifiques d'étude ou certains publics sont néanmoins plus touchés par cette carence que d'autres. Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola, dans leur

²⁷³ Byram, M. & Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*.

analyse des évaluations émises, à l'occasion d'un questionnaire, par plusieurs générations d'étudiants, anglophones, ayant participé à un cours de sous-titrage de la section italienne de la NUI Galway, dans le cadre de leur cursus de langue ou de commerce international, déplorent, en effet, dans « *Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating Subtitling in the Foreign-Language Curriculum* » (2014), que, si d'autres études, similaires à la leur existent, elles portent principalement sur de petits échantillons d'étudiants, tandis que leur enquête a été menée sur au moins 40 étudiants. Bien qu'elles pensent, comme tous les auteurs que nous mentionnerons, qu'il serait absolument profitable que d'autres études soient ainsi menées sur le même sujet, car leurs résultats pourraient inciter les enseignants à intégrer la traduction audiovisuelle dans leurs classes et donc créer un cercle vertueux, où davantage de données à exploiter seraient disponibles pour de futures études, la littérature scientifique relative à leur domaine d'intérêt spécifique grossit cependant (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014). En effet, l'utilisation du sous-titrage en tant que méthode d'apprentissage fait l'objet de beaucoup d'intérêt parmi les chercheurs, si bien que certains projets appuyés par la Commission européenne – qui ne recommande toutefois pas encore officiellement le sous-titrage, activité très chronophage du fait de la nécessité de familiariser les étudiants, non seulement à cette nouvelle manière d'enseigner, mais aussi, aux logiciels utilisés à des fins de sous-titrage – ont vu le jour, sous les noms de Clipfair, « une activité d'apprentissage d'une langue étrangère qui consiste à demander à l'apprenant d'ajouter de la parole (*revoicing*) ou du texte (sous-titrage) à un clip »²⁷⁴ et LvS (*Learning via Subtitling*), « un outil pour la création d'activités d'apprentissage des langues nouvelles axées sur le sous-titrage de films »²⁷⁵ (Incalcaterra McLoughlin et Lertola, 2014). De même, Angel M. Y. Lin, dans « *Code-Switching in the Classroom: Research Paradigms and Approaches* » (2017), annonce d'emblée que dans le domaine qui lui est propre, l'alternance codique, un manque de recherche, surtout en termes d'études longitudinales, se fait ressentir. Ce manque, explique-t-elle, est dû, en partie, à la diversité des disciplines, et à leurs paradigmes correspondants, dont sont issus les chercheurs concernés et au manque de communication qui en résulte. Elle déplore, en effet, que la plupart des études existantes aient été menées par des sociolinguistes et des analystes du discours, étrangers à la classe, et non par ses intervenants les plus directs, les enseignants, sur,

²⁷⁴ Notre traduction, *ClipFlair—Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips*. (s. d.). <http://social.clipflair.net/> (consulté le 7 juillet 2021).

²⁷⁵ Notre traduction, Sokoli, S. (2006). "Learning via Subtitling (LvS): A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities based on Film Subtitling". *Conference Proceedings*, 8. https://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf (consulté le 7 juillet 2021).

par exemple, les conséquences que l'utilisation, à l'écrit, notamment, puisque l'oral a déjà été davantage exploré, de cette pratique peut avoir sur leurs élèves. Même son de cloche de la part de Richard G. Kern, qui s'est intéressé au rôle de la *mental translation* au regard de la lecture en langue nouvelle, dans son étude du même nom (1994), à partir d'une expérience en deux parties, sur des élèves, anglophones, étudiant la langue française de l'Université de Californie à Berkeley à qui il a été demandé de lire un texte et d'indiquer, phrase par phrase, aux chercheurs comment ils étaient parvenus à le comprendre, et surtout, s'ils avaient utilisé, ou non, la traduction. Cette étude a donc principalement permis de réunir des données, pour chacun des groupes, selon leur niveau, sur la corrélation entre traduction mentale et compréhension. Dans un paradigme marqué par une approche communicative de l'enseignement des langues, il signale que les études qui existent sur la relation entre l'apprentissage des langues et le transfert d'une langue à l'autre, la traduction, portent principalement sur la production, et très rarement, sur la compréhension, de la langue, pourtant, premier pas, crucial, selon lui, vers le transfert linguistique. Cette question de la compréhension dans la langue nouvelle était, en outre, abordée, quand elle l'était, à la lumière des théories conçues autour de la compréhension à la lecture dans la langue propre, alors que le traitement des deux langues diffère (Kern, 1994). Si nous y ajoutons encore la rareté, déjà établie, des études sur la traduction dans le cadre de l'apprentissage des langues, une grande interrogation sur le rôle de la traduction dans la lecture en langue nouvelle, subsiste. Peter Prince (1996) se réjouit que davantage d'études soient maintenant menées sur l'apprentissage du vocabulaire dans la langue nouvelle, son domaine d'intérêt direct, comme l'a illustré son étude « Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency » (1996), où il compare la façon dont les étudiants francophones, apprenant l'anglais, d'une faculté de pharmacie de l'Université de Montpellier en France, ont utilisé les modalités de traduction et de contexte pour apprendre du vocabulaire ainsi que leurs succès relatifs lors de la restitution des mots nouvellement appris. Pourtant, dans le même ordre d'idées, il ajoute qu'aucune des études menées jusqu'à présent, parmi lesquelles la sienne fait, en fait, figure d'exception puisqu'elle tient compte de plusieurs variables importantes, dont le niveau des étudiants dans la langue nouvelle, n'a pu conclure à la meilleure efficacité de l'une de ces deux modalités. David Lasagabaster, enfin, déplore lui aussi dans « The Use of L1 in CLIL Classes. The Teachers' Perspective » (2013), que trop peu d'études ont été menées sur la place de la langue propre des étudiants dans l'apprentissage des langues, plus particulièrement, dans le contexte des programmes d'immersion et de *CLIL*, ou *EMILE*, en français, malgré leur popularité croissante en Asie, en Europe et en Amérique latine, car les 45 professeurs d'anglais, pour la plupart,

hispanophones, issus de niveaux d'enseignement différents, qu'il a interrogés lors de son étude, afin de récolter leur point de vue sur l'utilisation de la langue propre de leurs élèves dans la salle de classe, étaient majoritairement issus de ces deux modalités d'enseignement (Lasagabaster, 2013). Enfin, en 2020, dans « Revisiting Translation as a Foreign Language Learning Tool: Contrasting Beliefs of Diversely Proficient Students », Anisatul Karimah est arrivée à la même conclusion que nous alors qu'elle énumérait les études menées sur la perception des étudiants sur l'usage de la traduction, en fonction de leur niveau, à savoir, que les études ainsi disponibles présentent nombre de contradictions et ne donnent, de ce fait, que peu d'indications sur le sujet.

Compte tenu de la pénurie, manifeste, d'études, en général, sur le rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues, encore renforcée par des carences similaires pour toutes les études, moins généralisantes, qui s'intéressent à différentes composantes du problème, comme des publics spécifiques, l'apprentissage du vocabulaire ou la compréhension en langue nouvelle, les conséquences de pratiques spécifiques liées à la traduction, comme le sous-titrage ou l'alternance codique sur l'apprentissage des langues, ou, encore, l'utilisation de la langue propre dans des modalités d'enseignement spécifiques, il n'est pas très surprenant qu'une autre critique commune, émerge, de la masse d'articles lus par nos soins : un écart entre théorie et pratique touche le domaine de l'apprentissage des langues. En effet, la réalité de nombreuses salles de classe, qui est, en fait, celle d'un enseignement bilingue, où la traduction prend place naturellement (Stern²⁷⁶) et où l'utilisation de leur langue propre par les étudiants est peut-être encore davantage répandue (Turnbull²⁷⁷, V. Cook²⁷⁸, Hall & G. Cook, 2013, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014), n'est pas reflétée dans la littérature scientifique, qui se range davantage du côté de l'enseignement monolingue (Kelly & Bruen, 2014, Hall & G. Cook, 2012 & 2013, Lavault, 1985). Ainsi, Graham Hall et Guy Cook (2012) voient, dans la brèche qui sépare théorie et pratique, une opposition entre les partisans de l'enseignement monolingue et ceux de l'enseignement bilingue. Nous pourrions même nous piquer de l'épineuse question de la supériorité de la pratique, en faisant valoir que les enseignants, forts de leur connaissance du « terrain », et de leurs élèves, sont les mieux placés pour déterminer si oui, ou non, la traduction doit être utilisée, et, le cas échéant, comment elle doit l'être (Hall & G. Cook, 2013), ou de la

²⁷⁶ Stern, H. *Issues and Options in Language Teaching*.

²⁷⁷ Turnbull, M. "There is a Role for the LI in Second and Foreign Language Teaching, but...", 531-540.

²⁷⁸ Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

théorie, si nous craignons que les enseignants suivent effectivement des règles arbitraires en matière d'utilisation de la traduction en classe (Hall & G. Cook, 2012), donnant lieu à des usages qualifiés de « paresseux » ou de « dépourvus de but », tels que dénoncés par Anne Edstrom (2006). Pour cette raison, certains, dont Graham Hall & Guy Cook, souhaiteraient que tous les usages de la langue propre, dans un premier cas, et de la traduction, dans un second, même s'ils se recourent évidemment, soient répertoriés, notamment à l'aide des données récoltées en 2013 dans leur enquête « Own-Language Use in ELT », lors d'un premier volet quantitatif, à la faveur d'un questionnaire, envoyé à 2785 professeurs d'anglais en activité, issus de 111 pays et de divers niveaux d'éducation, puis lors d'un second, qualitatif, par le biais d'entretiens, conduits sur un échantillon représentatif sélectionné à partir de participants, volontaires, en vue de déterminer l'utilisation qu'ils font de la langue propre des étudiants, leur point de vue personnel sur cette question et sur la « culture monolingue » prônée dans nombre d'institutions et par le monde de la didactique des langues en général. Ils ont ainsi pu affiner les données ainsi réunies, à la faveur de nombreuses variables, telles que le secteur professionnel des enseignants, leurs expériences personnelles et professionnelles, leur niveau de langue et celui de leur classe. Au contraire, certains des professeurs interrogés, justement, par Graham Hall et Guy Cook (2013) s'opposent farouchement à l'avènement de la théorisation du passage d'une langue à l'autre, étant donné qu'aucune théorie ne serait capable de délimiter parfaitement tous les cas où la langue propre peut être utilisée, car la décision du professeur d'y recourir, ou non, est souvent spontanée, basée sur l'affect et non un raisonnement logique, lorsque lui-même ou ses étudiants en ressentent le besoin.

Pourtant, le travail de recensement, voulu par Guy Cook notamment, des différentes fonctions occupées par la langue propre de manière générale et par la traduction plus spécifiquement qui, comme précisé plus haut, se recourent d'ailleurs souvent, a déjà bien avancé, puisque ces fonctions sont aujourd'hui considérées comme une des rares « constantes » – et la dernière à être abordée au sein de ces quelques paragraphes – dans la question de l'utilisation de ces pratiques dans la salle de classe (Hall & G. Cook, 2012, Edstrom, 2006). Il n'est pas exagéré de soutenir ici que ces fonctions, remplies par la langue propre – qui seront néanmoins mentionnées, car, tout comme pour les arguments en leur faveur ou en leur défaveur, elles restent également valables, pour la plupart, dans le cas de la traduction – et celles, plus spécifiquement, remplies par la traduction – qui devront donc être examinées séparément – ont été bien documentées, au sein de la salle de classe (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). L'utilisation par l'enseignant de la langue propre de ses étudiants, qui inclut ici aussi la

traduction, a en effet été suffisamment récurrente pour être classée en deux grandes catégories : celles qui servent à l'apprentissage et celles qui servent à la gestion de la classe (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014). Graham Hall et Guy Cook affinent cette dichotomie de base, d'abord dans leur article « état de l'art » en 2012, puis, encore davantage en 2013 dans leur enquête, susmentionnée, « Own-Language Use in ELT ». Ils la pourvoient, en outre, d'une impressionnante quantité de données, relatives aux fonctions attribuées à la langue propre de l'étudiant, à la faveur des réponses, qui seront ici prises comme référence, tant cette enquête est exhaustive, de 2785 professeurs d'anglais en activité, issus de 111 pays et de divers niveaux d'éducation, d'abord par questionnaire, pour l'aspect quantitatif, et ensuite, par le biais d'interviews, d'un échantillon représentatif de 17 enquêtés, issus du premier groupe, pour l'aspect qualitatif. Ces enseignants interrogés étaient notamment invités à répondre à des questions fermées en indiquant leur fréquence d'utilisation des fonctions les plus souvent citées dans la littérature scientifique, associées notamment aux objectifs de Rolin-Ianziti et Varshney²⁷⁹, orientés vers l'apprentissage – expliquer le vocabulaire, expliquer la grammaire, corriger des erreurs à l'oral, tester et évaluer les apprenants, expliquer le sens de l'anglais, lorsque celui-ci n'est pas clair – ou orientés vers l'environnement d'apprentissage – donner des instructions, commenter les travaux écrits des étudiants, maintenir la discipline –, ainsi qu'à un objectif social, supplémentaire, identifié par Kim et Elder²⁸⁰ – développer des rapports et une bonne atmosphère dans la classe –. Les deux auteurs ont ainsi pu déterminer que 61,5% des professeurs recourent à la langue propre de leurs étudiants afin d'éclaircir la signification d'un mot ou d'un segment en anglais, 58,1% afin d'expliquer la grammaire et 53,2% pour connecter avec leurs élèves et créer une atmosphère agréable au sein de la classe et, finalement, 50,4% pour maintenir la discipline (Hall & G. Cook, 2013). La langue propre était moins souvent utilisée, par contre, lorsqu'il s'agissait de donner des instructions, de corriger des erreurs, de formuler des commentaires sur une intervention orale ou sur un travail écrit des élèves ou bien, encore, d'évaluer ces derniers. Certains professeurs n'ont, en outre, pas manqué de mentionner d'autres occasions, parallèles à celles proposées par les deux auteurs, d'utiliser la langue propre de leurs étudiants, ce qui a permis à Graham Hall & Guy Cook (2013) d'identifier, en plus des objectifs sociaux, axés sur l'apprentissage et sur l'environnement d'apprentissage, une fonction métacognitive à la langue propre des étudiants, illustrée par des activités telles que la comparaison des langues propre et nouvelle, ou analyse contrastive, qui permet d'attirer l'attention des élèves sur leurs différences et leurs similitudes, et l'analyse, en compagnie des

²⁷⁹ Rolin-Ianziti, J and Varshney, R. "Students' Views Regarding the Use of the First Language", 249-273.

²⁸⁰ Kim, S.H. & Elder, C. "Target Language Use in Foreign Language Classrooms", 167-185.

étudiants, de leurs méthodes d'étude. De plus, la langue propre sert aux professeurs à rééquilibrer la leçon, pour les étudiants au niveau le plus faible, afin d'éviter qu'ils ne décrochent totalement, à confirmer la bonne compréhension des étudiants, à définir des mots de vocabulaire qui seraient, sinon, trop complexes ou trop longs à expliquer au moyen d'une traduction intralinguale ou d'autres canaux sémiotiques, à réduire le stress de leur étudiants, et, enfin, à conserver ou à regagner l'attention de leurs étudiants, surtout dans les classes les plus nombreuses (Hall & G. Cook, 2013). Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi (2014) ont entrepris une démarche assez similaire à celle de Graham Hall et de Guy Cook en 2013. L'étude qui en a résulté, également axée sur un questionnaire, composé de questions fermées, auxquelles 72 enseignants issus d'établissements privés iraniens, où l'enseignement monolingue, contrairement au secteur public, prévaut, ont répondu, à l'aide d'une échelle de Likert, chargée d'indiquer la fréquence d'utilisation des usages proposés, a permis d'épingler des fonctions remplies par la langue des étudiants, assez similaires à celles des deux auteurs précédents. Parmi celles-ci se trouvaient l'explication des significations des nouveaux mots de vocabulaire rencontrés, les commentaires personnels adressés aux étudiants, en vue de leur faire comprendre leurs erreurs, les explications relatives à la grammaire, les efforts pour nouer des relations avec leurs élèves, le maintien de la discipline, les entretiens individuels avec les élèves, ainsi que la volonté de gagner du temps si jamais les explications semblent trop complexes. Rien de vraiment nouveau non plus n'a été relevé au terme de l'étude menée par David Lasagabaster (2013), auprès de 45 professeurs d'anglais, pour la plupart hispanophones, issus de différents niveaux d'enseignement et de diverses modalités d'enseignement, principalement des programmes *CLIL* ou *EMILE* et immersifs, à la faveur de trois questions ouvertes, relatives notamment à l'identification des situations dans lesquelles ils utilisent personnellement la langue propre de leurs étudiants. David Lasagabaster relève toutefois également le recours à celle-ci dans l'optique d'amorcer une transition en douceur, mentionnée également par Littlewood et Yu²⁸¹, vers la langue nouvelle, qui gagnera, ainsi, en fréquence et en complexité au fil du temps, la reconnaissance des identités linguistiques et culturelles de leurs étudiants, ainsi que l'incitation à prendre part aux débats et aux discussions dans la salle de classe, ou, en d'autres termes, le souci de les rassurer (Lasagabaster, 2013).

²⁸¹ Littlewood, W., & Yu, B. "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom", 64-77.

Enfin, les huit catégories de Polio et de Duff²⁸² relatives à l'utilisation de la langue propre des étudiants, l'anglais dans ce cas, par l'enseignant, qui ont notamment inspiré Anne Edstrom (2006 : 278) pour classer au mieux les occurrences de langue propre trouvées dans ses transcriptions lors de son auto-évaluation, nous serviront de récapitulatif, puisque la diversité, mais aussi la récurrence, de toutes les fonctions ici mentionnées ont permis à ces auteurs de les ranger dans des catégories vastes, mais exhaustives, qui pourraient elles-mêmes être associées aux objectifs susmentionnés, orientés vers l'apprentissage, vers l'environnement d'apprentissage, vers le social ou vers la réflexion métacognitive. Ainsi, ces deux auteurs voient dans l'utilisation de la langue propre des étudiants la possibilité pour le professeur de gérer les affaires administratives de la classe, de donner des instructions relatives à la grammaire, de gérer la classe, d'adopter une attitude empathique ou solidaire vis-à-vis des apprenants, de pratiquer ou d'exercer la langue propre de ces derniers, de répondre aux étudiants quand ceux-ci changent de code, de pallier le manque de compréhension de ces derniers, et finalement, de traduire pour eux²⁸³. Nous allons évoquer, par la suite, les fonctions que les apprenants attribuent le plus fréquemment à leur propre langue, dans la salle de classe et en dehors, qui montrent, en fait, que celle-ci prend souvent la forme de la traduction. Ces fonctions ont été sélectionnées et soumises au jugement de professeurs, qui devaient en estimer la fréquence, comme pour leurs propres usages de la langue propre de leurs élèves, par Graham Hall & Guy Cook (2013), toujours dans la même étude, réellement caractérisée par son souci d'exhaustivité, parfois oublié dans la littérature scientifique (Hall & G. Cook, 2013), qui ne s'intéresse, par exemple, pas toujours aux apprenants, dans leur rapport à leur langue propre, malgré qu'en tant qu'intervenants de la salle de classe, ils contribuent à en dicter le recours, de par leur niveau, notamment, dans une mesure moindre, certes, que le professeur (Levine²⁸⁴). Les usages indiqués par les enseignants comme les plus fréquents chez les étudiants, au regard de leur langue propre, étaient, en fait, pour la plupart, liés, de près ou de loin, à la traduction, ce qui donne du crédit à l'idée de Stern, selon laquelle le recours à la traduction est un « comportement linguistique naturel »²⁸⁵. 90% des enseignants pensent, en effet, que leurs étudiants consultent, à une fréquence plus ou moins élevée, des dictionnaires bilingues, ce qui est effectivement confirmé par les déclarations de 70% des apprenants. Ils comparent, dans des proportions

²⁸² Polio, C , & Duff, P. (1994). "Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation". *Modern Language Journal*, 78, 313-32

²⁸³ *Ibid.*

²⁸⁴ Levine, G.S. "Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety", 343-364.

²⁸⁵ Notre traduction, Stern, H. *Issues and Options in Language Teaching*.

similaires, la grammaire de leur langue nouvelle à la leur, par une sorte d'analyse contrastive auto-initiée. Moins d'étudiants ont apparemment utilisé leur langue propre pour effectuer des activités de traduction en tant que telles, 59,8% d'entre eux ayant participé à des tâches de traduction écrite, à un moment donné, contre 68,9% pour des tâches de traduction orale (43,2% s'adonnant fréquemment à ce type de traduction). Un nombre approximativement similaire s'est préparé aux tâches et aux activités de la leçon dans sa langue propre, avant de les réaliser effectivement dans sa langue nouvelle, ce qui peut, évidemment, impliquer la traduction. Le même nombre a déclaré regarder des programmes télévisés, des films ou d'autres supports vidéo dans sa langue nouvelle à l'aide de sous-titres dans sa langue propre. Les enseignants ont également souhaité élargir le panel des fonctions déjà suggérées par les enquêteurs en rappelant que les étudiants utilisent également leur langue propre pour comprendre le déroulement des activités de la classe et gérer leur participation à celles-ci, pour vérifier les instructions de l'enseignant auprès de leurs pairs, pour comprendre comment les interactions doivent se dérouler lors de la leçon, en cas de travaux de groupe, et pour développer et entretenir des relations amicales. Quant à Hassan Mohebbi et Sayyed Mohammed Alavi (2014), ils résument le recours à leur langue propre par les étudiants aux situations où ces derniers s'organisent lors d'activités menées collectivement ou rencontrent de nouveaux mots de vocabulaire dont ils veulent découvrir la signification.

Enfin, Niamh Kelly et Jennifer Bruen ont, dans « Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours » (2014) mené des entretiens avec douze professeurs, six de japonais et six d'allemand, qui enseignent à des étudiants anglophones inscrits dans des programmes de langues ou de commerce international dans un établissement d'enseignement supérieur en Irlande, suivis d'un questionnaire envoyé aux étudiants, pris en charge par ces mêmes enseignants, afin de récolter, bien qu'à une échelle bien plus réduite que Graham Hall et Guy Cook (2013) ou même qu'Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi (2014), des données relatives à toutes les facettes de la relation qu'entretiennent ces intervenants de la salle de classe avec la traduction, au regard de l'apprentissage des langues, y compris les fonctions et les usages qu'ils lui attribuent dans ce processus. Bien que plusieurs des fonctions que la traduction peut spécifiquement prendre dans la classe aient probablement déjà été mentionnées, puisqu'elles se confondent si souvent avec celles occupées par la langue propre des apprenants, cette étude a surtout mis en évidence le rôle qu'elle joue dans l'apprentissage du vocabulaire, puisque sept de ces douze enseignants la considèrent comme un outil efficace pour l'apprentissage du vocabulaire, ce qui est,

notamment, corroboré par Peter Prince (1996). En effet, après une longue discussion des avantages et des inconvénients que présente la modalité de traduction dans l'acquisition de mots nouveaux, et une comparaison avec une modalité d'apprentissage en contexte, il en est arrivé à la conclusion que, même si cette modalité d'apprentissage ne mène pas systématiquement à la restitution des mots ainsi appris dans un nouveau contexte en langue nouvelle, un étudiant apprend plus facilement du nouveau vocabulaire lorsque celui-ci est étudié en association avec sa traduction (Prince, 1996). A également été invoqué, par six professeurs issus de l'enquête de Niamh Kelly et de Jennifer Bruen (2014), son rôle d'appui à la compréhension des élèves, du contexte linguistique des éléments sur lesquels les enseignants veulent insister, par exemple, ou encore de structures plus larges, point abordé en détail, également, par Richard G. Kern (1994), dans son article sur le rôle de la *mental translation* au regard de la lecture en langue nouvelle. Il y est arrivé à une conclusion assez nuancée, à savoir que la traduction permet de dégager le sens du texte plus rapidement et plus facilement, mais aussi de le conserver dans la mémoire de travail, et est, ainsi, d'une grande aide pour la compréhension de discours en langue nouvelle. Toutefois, celle-ci ne corrèle, chez le groupe d'étudiants de niveau intermédiaire qu'a réuni son enquête, avec une compréhension correcte du texte que dans environ la moitié des cas (Kern, 1994). Finalement, les professeurs interrogés par Niamh Kelly et par Jennifer Bruen (2014) pensent que la traduction permet, non seulement d'évaluer leurs étudiants, puisqu'elle révèle, notamment, comme nulle autre, leurs faiblesses, lexicales, plus particulièrement, mais aussi de les familiariser avec certaines structures grammaticales, ou encore, d'accommoder les préférences, les niveaux de langues, très diversifiés, de leurs étudiants en tant qu'outil pédagogique polyvalent et flexible, incapable cependant, selon ces deux auteures ou Kirsten Malmkjaer (1998), de former une méthode d'enseignement à lui-seul, mais tout à fait à même d'en compléter une (Kelly et Bruen, 2014).

Divergences

Les premières contradictions, si nous devons les considérer comme telles, et non comme de simples expressions de préférences, apparaissent déjà à ce stade de l'énumération des fonctions et objectifs revêtus par la langue propre des étudiants, y compris par la traduction. En effet, certaines de ces fonctions, normalement bien identifiées, dans la littérature scientifique, sont classées en queue de peloton au regard des fréquences d'utilisation par certains échantillons d'enseignants dans d'autres études. L'effet rassurant que la langue propre des étudiants peut

avoir sur ces derniers (Levine²⁸⁶ Lin, 2017, Nursanti²⁸⁷), de même que sa propension à créer une atmosphère agréable dans la salle de classe (Stibbard ²⁸⁸, cité par Hall & G. Cook, 2012 : 187, Hall & G. Cook, 2013), n'ont, par exemple, même pas réussi, dans l'étude de David Lasagabaster, « The Use of the L1 in CLIL Classes: the Teachers' Perspective » (2013), à trouver leur place dans le classement collectif des enseignants que le chercheur leur a demandé d'élaborer, à partir d'une sélection de fonctions, émergeant de la littérature scientifique, qui leur étaient présentées en vue d'être classées, par ordre d'importance. Certains enseignants rapportent également que, bien qu'ils autorisent l'utilisation de la langue propre des élèves dans leur classe, voire en tirent profit, ils n'utilisent jamais certaines de ses fonctions récurrentes, mentionnées dans d'autres études. Par exemple, la majorité des 72 enseignants issus d'établissements privés iraniens interrogés dans l'étude d'Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi (2014), « An Investigation into Teacher's First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study », déclare ne jamais recourir à la langue propre de ses étudiants pour donner des instructions à la classe, pour l'encourager, pour émettre des commentaires à l'écrit ou pour fournir des explications métalinguistiques. Aussi, il est illusoire de penser que ces fonctions, relativement stables dans la littérature scientifique, échappent aux grandes variations, observées entre les enseignants, qui marquent souvent la question du rapport entre langue propre et apprentissage. Mohebbi & Mohammad Alavi (2014 : 60) rapportent une enquête de la Campa et de Nassaji²⁸⁹, qui ont suivi un professeur expérimenté et un débutant. Si la proportion de langue propre, assez significative, était similaire dans leurs deux classes, les fonctions qu'ils attribuaient à cette dernière n'étaient, par exemple, pas les mêmes. En effet, le professeur débutant l'utilisait principalement lors d'activités de traduction tandis que le professeur plus expérimenté prenait avantage de son utilité sociale, afin de nouer des relations avec les élèves, en plaisantant et en mettant les élèves à l'aise. Ces variations peuvent être expliquées à la lumière de variables telles que les préférences de l'enseignant ou le niveau des étudiants, qui peuvent dicter des usages différents de leur langue propre. Le niveau d'éducation duquel le professeur est responsable rentre également en ligne de compte. En effet, David Lasagabaster (2013) a trouvé un lien entre la prévalence particulière des fonctions de la langue propre relatives au maintien de la discipline

²⁸⁶ Levine, G. "Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety", 343-364.

²⁸⁷ Nursanti, Y. "Students' Perception of Teacher's Bilingual Language Use in an English Classroom", 159-176.

²⁸⁸ Stibbard, R. (1998). "The Principled Use of Oral Translation in Foreign Language Teaching". In K. Malmkjaer (Éd.), *Translation and Language Teaching* (69-76). Manchester: St. Jerome Publishing.

²⁸⁹ De la Campa, J.C. & Nassaji, H. (2009). "The Amount, Purpose, and Reasons for Using L1 in L2 Classrooms". *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-759.

et la forte concentration d'enseignants, issus d'un niveau d'enseignement secondaire, dans son enquête. Si la majorité des participants avaient été professeurs dans l'enseignement supérieur, cet usage n'aurait sans doute pas été aussi représenté car, à ce niveau, le maintien de la discipline n'est généralement plus une des préoccupations principales du professeur. Comme le remarquent Smit et Dafouz, citées par Lasagabaster (2013 : 14), « contrairement aux étudiants de l'enseignement obligatoire, les étudiants du supérieur, ont atteint une sorte de maturité intellectuelle et ont décidé, de leur propre chef, de poursuivre leurs études. En outre, ils ont prouvé leur valeur en tant qu'étudiants et ont accumulé une quantité considérable d'expérience et d'expertise en matière d'apprentissage. »²⁹⁰

Les plus grandes variations observées entre les professeurs portent toutefois sur la fréquence d'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, y compris de la traduction, dans leur salle de classe (Guthrie²⁹¹, cité par Hall & G. Cook, 2012 : 284, Duff & Polio²⁹², Kim & Elder²⁹³, Turnbull²⁹⁴) Celles-ci se prêtent, aussi, plus naturellement, aux contradictions. De grandes tendances peuvent toutefois être dégagées parmi les données recueillies sur la fréquence d'utilisation de la langue propre des étudiants dans la salle de classe, toujours par Graham Hall et Guy Cook (2013) dans leur très ambitieuse et exhaustive étude quantitative auprès de 2785 professeurs d'anglais en activité, issus de 111 pays et de divers niveaux d'éducation, suivie d'une enquête qualitative sur un échantillon représentatif de 17 enquêtés. Une majorité des professeurs interrogés (58,7%), issue du secteur public, avait ainsi davantage tendance à utiliser la langue propre de ses étudiants et à l'intégrer aux activités de la classe, pour les fonctions susmentionnées, que leurs homologues, chargés de l'enseignement dans des institutions privées. En effet, « la différence de fréquence de recours à la langue propre des étudiants, entre les secteurs public et privé, s'est, par ailleurs, avérée être statistiquement significative pour toutes les fonctions données à la langue propre dans la salle de classe – sauf l'évaluation des étudiants – »²⁹⁵. Quant aux usages de celle-ci relatifs à la traduction, 77,1% des professeurs du

²⁹⁰ Notre traduction. Smit, U., & Dafouz, E. (2012). "Integrating Content and Language in Higher Education: An Introduction to English-Medium Policies, Conceptual Issues and Research Practices across Europe". *AILA Review*, 25, 3.

²⁹¹ Guthrie, E. (1984). "Six Cases in Classroom Communication: A Study of Teacher Discourse in the Foreign Language Classroom". In J. Lantolf & A. Labarca (Éds.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom* (173-194). Norwood, NJ: Ablex.

²⁹² Polio, C. & P. Duff. "Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms", 313-326.

²⁹³ Kim, S.-H. & C. Elder. "Target Language Use in Foreign Language Classrooms", 167-185.

²⁹⁴ Turnbull, M. "There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but ...", 531-540.

²⁹⁵ Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in ELT", 22.

public autorisaient leurs élèves à utiliser un dictionnaire bilingue en classe, contre 64,7% dans le privé, et 50% des étudiants traduisent à l'oral dans le public contre 33,4% dans le privé (Hall & G. Cook, 2013). Pourtant, même au sein d'établissements considérés « de même facture académique », les différences d'utilisation de la langue propre des étudiants, en termes de fréquence, sont considérables. Hassan Mohebbi et Sayyed Mohammad Alavi (2014 : 60) le démontrent lorsqu'ils citent les observations menées par Wilkerson, qui a suivi cinq professeurs anglophones d'espagnol, enseignant dans des universités, parmi lesquels un participant fonctionnait, par exemple, uniquement dans la langue propre de ses étudiants, l'anglais, et ne faisait, au sein de sa leçon, qu'une petite place à la langue nouvelle, l'espagnol, tandis qu'un autre ne recourait à la langue propre de ses étudiants, l'anglais également, que lors de quelques activités de traduction ou de soutien scolaire.²⁹⁶ Guy Cook et Graham Hall (2012), dans leur article « état de l'art », confirment, en effet, que le temps consacré à la langue nouvelle varie beaucoup d'un établissement ou d'un professeur à l'autre, mais varie également chez un même individu, d'un jour, d'une semaine ou encore d'un mois à l'autre. Pour illustrer ce champ, immense, des possibilités au regard des proportions de langue nouvelle parlée dans un contexte d'apprentissage, ces deux auteurs rapportent qu'elle peut, lors d'une leçon individuelle, être utilisée de 10 à 100% du temps par le professeur (Hall & G. Cook, 2012, Duff & Polio²⁹⁷). Les proportions de langues propre ou nouvelle utilisées dépendent aussi logiquement, puisqu'elles sont liées, ainsi que nous l'avons précédemment expliqué, à des fonctions bien précises, des activités de la classe. Anne Edstrom note ainsi, au terme de son auto-évaluation (2006), que son utilisation de la langue propre de ses étudiants, et accessoirement la sienne, l'anglais, a beaucoup varié au cours de son semestre d'observations, pour finalement atteindre une moyenne de 23%, soit une nette sous-estimation de sa part, comme il est souvent le cas chez bien des professeurs (Hall & G. Cook, 2012). Cette utilisation a été principalement revue à la hausse en raison des commentaires individuels, adressés à ses étudiants, ou encore, des explications liées à l'organisation du cours ou aux affaires administratives. À titre d'exemple, encore, Angel M. Y. Lin (2017) cite une étude de Wong-Fillmore (1980) sur des programmes d'éducation bilingues anglais-espagnol ou anglais-cantonais, où l'anglais était la langue nouvelle, majoritaire dans la société et l'espagnol ou le cantonais étaient des langues, minoritaires, propres aux étudiants. La proportion de langue nouvelle, mesurée à la faveur du

²⁹⁶ Wilkerson, C. (2008). "Instructors' Use of English in the Modern Language Classroom". *Foreign Language Annals*, 41(2), 310-320.

²⁹⁷ Duff, P. & C. Polio (1990). "How much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom?" *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.

« nombre d'énoncés prononcés dans chaque langue et du temps consacré à ces énoncés »²⁹⁸, était, toujours, la plus élevée dans ces salles de classe – de l'ordre de 92% dans un programme bilingue anglais-cantonais et de 96%, dans quatre programmes différents, selon Frohlich et al.²⁹⁹, cités par Lin (2017 : 3) –. Il est arrivé, pourtant, dans le cas d'interactions individuelles entre le professeur et les étudiants, que la proportion de langue propre des étudiants utilisée, dans le programme anglais-cantonais décrit par Wong-Fillmore, citée elle aussi par Lin (2017 : 3), monte à 28%. Les étudiants, plus spécifiquement, n'utilisaient la langue nouvelle, l'anglais, que lors d'activités encadrées et menées par le professeur, à l'exception des interactions individualisées avec ce dernier et ne l'employaient pas, par exemple, lors de travaux de groupe, signe d'une véritable préférence de ces étudiants, en particulier, pour leur langue propre.³⁰⁰ Il reste impossible, aujourd'hui, de qualifier un chiffre ou un autre de « normal » car aucune norme n'existe en matière des proportions de langue propre des étudiants utilisée dans la salle de classe (Edstrom, 2006). Les rares auteurs qui se sont essayés à avancer des chiffres se contredisent, puisque la proportion de langue nouvelle, parlée dans la salle de classe, devrait idéalement, selon Calman et Daniel³⁰¹, avoisiner les 95%, contre 75% pour Shapson, Kaufman et Durward³⁰², cités par Anne Edstrom (2006 : 282).

Au terme de leur article « The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only' », Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2013) concluent que la meilleure manière de conceptualiser une telle diversité de proportion de langues propre est le *continuum*, tel que celui proposé par Ernesto Macaro³⁰³ et détaillé dans l'introduction de ce présent mémoire. Sous forme d'échelle, celui-ci s'articule autour de trois situations possibles dans la salle de classe vis-à-vis de l'utilisation de la langue propre des étudiants. Cette dernière est, dans le premier cas, extrême, de la *virtual position*, entièrement, exclue de la leçon. Certainement plus proche de la réalité de nombreuses salles de classe de par le monde, où la langue des élèves est, malgré

²⁹⁸ Notre traduction, Lin, A. M. Y. "Code-Switching in the Classroom", 3.

²⁹⁹ Frohlich, M., Spada, N. & Allen, P. (1985). "Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms". *TESOL Quarterly*, 19(1), 27-57.

³⁰⁰ Wong-Fillmore, L. (1980). "Learning a Second Language: Chinese Children in the American Classroom". In J.E. Alatis (Éd.), *Current Issues in Bilingual Education: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (309-325). Washington, DC: Georgetown University Press.

³⁰¹ Calman, R., & Daniel, I. (1998). "A board's Eye View of Core French: The North York Board of Education". In S. Lapkin (Éd.), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* (281-323). Toronto: University of Toronto Press.

³⁰² Shapson, S., Kaufman, D., & Durward, L. (1978). *B.C. French Study: An Evaluation of Elementary French Programs in British Columbia*. Burnaby, BC: Faculty of Education, Simon Fraser University.

³⁰³ Macaro, E. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*.

toute interdiction formelle (Hall & G. Cook, 2013, Littlewood & Yu³⁰⁴, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014), même parlée tous les jours, comme le suppose V. Cook³⁰⁵, chaque fois qu'enseignants et élèves partagent la même langue, les *maximal* et *optimal positions* supposent la présence, dans la classe, de cette langue propre. Elles se distinguent, cependant, en cela que, dans la première situation, tout usage de la langue propre des étudiants s'accompagne d'un sentiment de culpabilité et de honte dans le chef de l'enseignant, tandis que dans le second cas de figure, celle-ci est, au contraire, déstigmatisée pour être reconnue, et utilisée, comme une méthode d'enseignement valable. Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011) pensent toutefois qu'il est important que ce *continuum* prenne également en compte diverses variables comme le niveau de langue des étudiants ou la complexité des activités qui leur sont proposées.

En effet, une quantité de variables, déjà évoquées dans l'introduction du présent mémoire, influencent l'apparition et l'utilisation, dans la salle de classe, de la langue propre des étudiants, y compris de la traduction. Cependant, à l'instar des proportions que peut prendre cette langue propre dans la salle de classe, l'influence réelle de ces variables est sujette, d'une étude à l'autre, à de nombreuses contradictions. Nous allons ainsi, afin de terminer cette section, détailler chaque variable concernée et en exposer les divergences. L'une des variables les plus souvent citées pour expliquer l'apparition de la langue propre des apprenants au sein de la salle de classe est, en fait, leur niveau dans la nouvelle langue. Graham Hall et Guy Cook (2013), ainsi que Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011), notamment, ont constaté dans leurs études respectives, ce qui a été répété par Graham Hall et par Guy Cook, encore, dans leur article « état de l'art » (2012), ou encore par Samantha J. Hawkins (2015), qu'il faut prendre en compte le niveau des élèves, voire leur âge, à l'heure d'autoriser, ou non, leur langue propre dans la salle de classe. À l'inverse, beaucoup soutiennent que, dans des classes de niveau avancé, la langue propre des étudiants n'a plus sa place et s'attendent à ce que leurs élèves puissent suivre une leçon donnée entièrement en langue nouvelle, soit en anglais (Hall & G. Cook, 2012). Les raisons derrière ce raisonnement sont multiples. Ces professeurs ont certainement remarqué, tout comme des auteurs tels que Guy Cook et Graham Hall, Peter Prince ou encore Richard G. Kern, que les étudiants de ces niveaux, utilisateurs d'un plus vaste éventail de stratégies cognitives dès lors qu'ils se trouvent en contact avec la langue nouvelle que leurs camarades de niveaux avancés (O'Malley and Chamot³⁰⁶), sont davantage susceptibles de se servir, dans leur

³⁰⁴ Littlewood, W., & Yu, B. "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom", 64-77.

³⁰⁵ Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

³⁰⁶ O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*.

apprentissage, de la traduction, car cette dernière facilite l'apprentissage de nouveaux éléments lexicaux, de même que la compréhension de la langue nouvelle et aide ainsi les étudiants, au niveau plus faible, à formuler et à exprimer leurs idées dans la langue nouvelle (Kupske, 2015). La langue propre des étudiants s'avère également être un outil précieux dans les mains des professeurs, plus particulièrement, chargés à des classes de niveau élémentaire, d'après les études de Fatimah³⁰⁷ et d'Asgarian³⁰⁸, rapportées par Anisatul Karimah (2020 : 11), puisque ceux-ci peuvent ainsi, par son biais, gagner du temps, rassurer leurs élèves, favoriser la collaboration entre étudiants, qui rebasculent alors assez naturellement dans leur langue propre, lors d'activités de groupe, notamment, afin d'échanger, plus aisément, avec des élèves plus avancés et ainsi de bénéficier d'un phénomène, déjà évoqué, sous le nom de « zone de développement proximal » (Hall & G. Cook, 2012). Elle leur permet également d'assurer le respect de l'égalité des chances dans la classe, où les apprenants de niveau élémentaire pourront continuer à suivre la leçon, qui n'est plus uniquement réservée aux étudiants de niveau avancé, et ainsi, à conserver toute l'attention et la motivation de ce premier groupe (Hawkins, 2015). Cependant, ces raisons, très souvent avancées, par les professeurs convaincus, pour expliquer pourquoi ils pensent que l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, y compris la traduction, est davantage adaptée aux premiers stades de l'apprentissage d'une nouvelle langue, et donc plus facilement associée à des niveaux de connaissance plus faibles dans cette nouvelle langue, quitte à, pour certains, l'abandonner quelque temps après, lorsque les capacités linguistiques des apprenants leur permettent de suivre une classe entière dans une autre langue, n'ont pas trouvé d'écho chez tous les intervenants de la salle de classe. En effet, certains professeurs d'anglais, dans les universités chinoises notamment, estiment que l'apparition de la langue propre des étudiants en classe ne doit pas être subordonnée à leur niveau dans la langue nouvelle (Hall & G. Cook, 2012, 2013). Niamh Kelly et Jennifer Bruen, en 2014, dans leur étude auprès de six enseignants de japonais et de six enseignants d'allemand dans une institution irlandaise d'enseignement supérieur, destinée à recueillir des données qualitatives relatives à l'opinion de ces derniers sur la présence et sur l'utilisation de la langue de leurs étudiants dans la salle de classe, soulignent l'intervention d'un enseignant, assez inhabituelle, et contradictoire, compte tenu de l'association assez répandue entre les étudiants de niveau inférieur et le recours à leur propre langue, qui estime, en fait, que la traduction est plus

³⁰⁷ Fathimah, D. N. (2016). "Why is there Code Switching in EFL Classroom: A Case Study in a Vocational School in Cimahi West-Java". *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 16(1), 70-77.

³⁰⁸ Asgarian, A. (2012). "The Iranian EFL Teachers' Perceptions on Translation Strategy Use". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 922-928.

appropriée pour les étudiants de niveau intermédiaire, qui sont donc déjà assez familiers avec la langue nouvelle, plutôt que pour les étudiants de niveau élémentaire. En effet, ces derniers pourraient être incités à traduire à partir de leur langue propre chaque fois qu'ils ont besoin de produire quelque chose dans la langue nouvelle. Ils ne deviendraient donc jamais réellement autonomes au sein de cette dernière ou introduiraient des interférences dans leur discours, deux raisons souvent invoquées contre l'utilisation de la langue propre en général. Graham Hall et Guy Cook, dans leur étude approfondie, sur les points qualitatif et quantitatif, intitulée « Own-Language Use in ELT » (2013), ont découvert, parmi la quantité d'enseignants à y avoir participé, que si 56,2%, d'entre eux sont d'avis que l'utilisation de la langue propre est mieux adaptée aux classes dont le niveau est plus faible, avec seulement 32,1% d'opposition à ce point de vue, beaucoup de sondés pensent également que l'âge n'est pas véritablement un facteur qui doit influencer l'utilisation, ou non, de la langue propre. Les deux auteurs pensent qu'il y a, là aussi, une contradiction, car les classes les plus jeunes sont davantage susceptibles d'avoir un niveau plus faible dans la langue nouvelle. Il semblerait donc qu'il existe, pourtant, un lien entre ces deux variables (Hall & G. Cook, 2013).

Quant aux étudiants, il a été supposé jusqu'à présent par de nombreux auteurs, dont Storch et Aldosari³⁰⁹, cités par Lasagabaster (2013 : 4), que leurs préférences vont, pour diverses raisons, déjà exposées, à l'utilisation de leur propre langue en classe, y compris, bien sûr, à la traduction, qu'ils considèrent comme une activité plaisante et bénéfique (Kelly et Bruen, 2014, Skopeckova, 2018, Lavault, 1985), comme le confirme, sans doute, leur disposition apparemment naturelle pour celle-ci. En effet, selon Nursanti³¹⁰, jusqu'à 80% des élèves d'une classe bilingue indonésienne, apprenant l'anglais, examinée par ses soins, voient d'un œil positif l'utilisation de la traduction en classe. Cependant, les études de Dagiliene³¹¹, de Calis et de Dikilitas³¹² ainsi que d'Al-Musawi³¹³ révèlent d'énormes contradictions à cet égard, puisque la première a conclu que les étudiants de niveau élémentaire ne considèrent pas la traduction comme utile et ne la perçoivent pas non plus comme une méthode d'apprentissage efficace et les deux dernières, que les étudiants de niveau plus avancé préfèrent ne pas traduire,

³⁰⁹ Storch, N., & Aldosari, A. (2010). "Learners' Use of First Language (Arabic) in Pair Work in an EFL Class". *Language Teaching Research*, 14, 355-375.

³¹⁰ Nursanti, Y. "Students' Perception of Teacher's Bilingual Language Use in an English Classroom", 159-176.

³¹¹ Dagiliene, I. (2012). "Translation as a Learning Method in English Language Teaching". *Studies about Languages*, 21, 124-129.

³¹² Calis, E., & Dikilitas, K. "The Use of Translation in EFL Classes as L2 Learning Practice", 5079-5084.

³¹³ Al-Musawi, N. M. (2014). "Strategic Use of Translation in Learning English as a Foreign Language (EFL) among Bahrain University Students". *Comprehensive Psychology*, 3(10-03).

contrairement à leurs camarades moins compétents, qui privilégient, en fait, le recours à la traduction, qu'ils trouvent même nécessaire. Anisatul Karimah, elle-même, relève le caractère contradictoire de ces études qui, en définitive, ne révèlent pas beaucoup d'informations sur la question de la perception qu'ont les étudiants de l'utilisation de leur propre langue, sous forme de traduction en l'occurrence, au sein de la salle de classe (Karimah, 2020).

Elle a donc entrepris sa propre étude, à partir d'un questionnaire inspiré de celui utilisé dans l'étude de Dagiliene (2012), sur l'opinion que des étudiants indonésiens, apprenants de l'anglais, répartis en deux groupes de huit membres en fonction de leur niveau dans la nouvelle langue, élémentaire ou avancé, avaient de la traduction dans le cadre de leur apprentissage. Tout d'abord, il est intéressant de noter que neuf étudiants sur seize, soit une majorité d'entre eux, reconnaissent que leur professeur utilise la traduction dans la salle de classe. En contradiction avec l'affirmation la plus surprenante, émise par Dagiliene (2012), selon laquelle les étudiants de niveau élémentaire ont, en fait, tendance à voir la traduction, qu'ils jugent inutile et inefficace, de manière négative, Anisatul Karimah a constaté que 75% des huit étudiants de niveau élémentaire pensaient que le recours à la traduction était bénéfique pour leur processus d'apprentissage, en particulier au regard du vocabulaire. 87,5% de ces élèves ont ajouté qu'ils appréciaient même les activités de traduction, notamment parce qu'elles les aidaient dans leur compréhension de la langue nouvelle. Enfin, 75 % d'entre eux estiment que la traduction doit faire partie du processus d'apprentissage et les 25 % restants posent la condition, unique, qu'elle ne soit pas employée trop fréquemment. Du côté des huit étudiants du groupe le plus avancé se trouve une autre contradiction. En effet, cette catégorie d'apprenants, considérée comme réfractaire à l'utilisation de la traduction dans la classe de langue par plusieurs auteurs, dont Calis et Dikilitas (2012), s'est avérée, selon Anisatul Karimah, croire, à 87,5%, que la traduction est bénéfique à son apprentissage, alors que seulement 50% d'entre eux sont convaincus des bénéfices que leur propre langue peut apporter à cet égard. En revanche, l'aspect « plaisir » que les tâches de traduction apportent à ces huit étudiants, les divise davantage, puisque seuls deux d'entre eux (25%) ont opté pour un « oui » franc, en réponse à la question « avez-vous apprécié traduire ? », tandis que trois autres (37,5%) n'ont trouvé l'activité agréable que par moments, et le reste (37,5%) n'en a tiré aucun plaisir. Trois d'entre eux (37,5%), encore une fois, déclarent s'opposer à l'intégration de la traduction dans les programmes de langues, car ils estiment qu'elle réduit le temps d'exposition à la langue nouvelle et ne permet pas d'entendre ou de travailler la prononciation (Karimah, 2020). Quant

à la question du vocabulaire, ils soutiennent que ce problème peut être contourné, par l'appui du contexte, ou d'explications et d'autres stratégies, qui, en fait, comme nous l'avons vu, s'assimilent à une « traduction intralinguale », telle que définie par Jakobson³¹⁴. À ces raisons, invoquées par les huit étudiants de niveau avancé de l'étude d'Anisatul Karimah, il faut encore ajouter les arguments avancés par les étudiants anglophones d'une université australienne, étudiant le français à un niveau élémentaire, interrogés par Rolin-Ianziti et par Varshney³¹⁵, elles-mêmes citées par Graham Hall et Guy Cook, dans leur article « état de l'art » (2012 : 297), à qui le recours à leur langue propre donne l'impression d'abaisser la barre et de ne pas leur offrir de possibilités de se dépasser, ce qui pourrait, également, finir par les démotiver. À l'instar de Graham Hall et de Guy Cook (2012), qui passent en revue plusieurs études anglo-saxonnes, de Pease-Alvarez et de Winsler³¹⁶, de Brooks-Lewis³¹⁷ ou mexicaine, de Chavez³¹⁸, rapportées par Graham Hall et Guy Cook (2012 : 297), desquels il ressort un sentiment positif des étudiants à l'égard de la présence de leur langue propre dans leur salle de classe, Anisatul Karimah conclut, espérant ainsi clarifier, une fois pour toutes, l'ensemble des contradictions qui subsistent à cet égard, qu'il ne semble pas exister de différences significatives, en fonction du niveau en langue nouvelle, entre les perceptions que les étudiants ont de la traduction, et que, de manière générale, ceux-ci semblent porter un regard positif sur cette dernière. Une légère préférence des étudiants de niveau élémentaire pour celle-ci a toutefois pu être notée (Karimah, 2020).

Les étudiants ne sont pas les seuls intervenants dans la classe qui, par leur niveau dans la langue nouvelle, peuvent influencer la présence de leur langue propre dans la salle de classe puisque le niveau même du professeur influence le ratio de langue propre et nouvelle utilisé (Crawford³¹⁹, citée par Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014 : 61). Si Crawford invoque, en fait par là, le niveau des enseignants dans la langue nouvelle, leur niveau dans la langue propre de leurs étudiants conditionne également l'apparition de celle-ci lors de la leçon, comme le montre

³¹⁴ Jakobson, R. "On Linguistic Aspects of Translation", 232-239.

³¹⁵ Rolin-Ianziti, J. and Varshney, R. "Students' Views Regarding the Use of the First Language", 249-273.

³¹⁶ Pease-Alvarez, L. & A. Winsler (1994). "Cuando el maestro no habla español: Children's Bilingual Language Practices in the Classroom". *TESOL Quarterly*, 28(3), 507-535.

³¹⁷ Brooks-Lewis, K. (2009). "Adult learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning". *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.

³¹⁸ Chavez, M. (2003). "The Diglossic Foreign Language Classroom". In C. Blyth (Éd.), *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the near-Native, and the non-Native Speaker* (163-208). Boston: Heinle.

³¹⁹ Crawford, J. (2004). "Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language?" *RELC Journal*, 35(5), 5-20.

une étude de Kim et d'Elder³²⁰ – rapportée par Lasagabaster (2013 : 15) – selon laquelle les enseignants qui connaissent peu, ou pas du tout, la langue de leurs élèves, ou qui ne sont pas, de manière générale, des locuteurs natifs de celle-ci, sont moins susceptibles de la tolérer, ou du reste, d'y recourir, que leurs homologues natifs. Cependant, plusieurs auteurs ont trouvé, dans leurs propres études, des résultats qui contredisent directement cette affirmation. Brian A. McMillan et Damian J. Rivers, dans leur étude intitulée « The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only' » (2011), qui a laissé la parole, au sujet du rôle de la langue propre des étudiants dans l'apprentissage, à 60 enseignants anglophones issus d'universités japonaises ayant pris le virage monolingue, ont constaté, comme supposé, que les enseignants aux niveaux les moins avancés dans la langue propre de leurs étudiants, le japonais, voyaient, en général, d'un mauvais œil son utilisation, par les élèves. Ils ont, toutefois, également rencontré de nombreux enseignants qui avaient déclaré posséder un niveau de japonais faible ou très faible, et qui se montraient pourtant favorables à un usage judicieux de cette langue propre en classe (McMillan & Rivers, 2011). Au contraire, d'autres, dont le niveau aurait pu être suffisant pour en tirer le meilleur parti, et même, pour organiser des activités autour d'elle, refusaient catégoriquement de l'intégrer à leurs cours, si bien que Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011) en concluent, au terme d'une analyse des résultats ainsi obtenus, que les enseignants favorables à l'utilisation de la langue propre de leurs élèves avaient, en moyenne, un niveau de japonais plus faible que ceux qui s'opposaient à elle. David Lasagabaster aussi, dans « The Use of the L1 in CLIL Classes: the Teachers' Perspective » (2013), a découvert, après une recherche qualitative auprès de 45 professeurs d'anglais, pour la plupart hispanophones, sur leur perception du recours à la langue de leurs élèves, que, sur les deux hispanophones non natifs, mais très compétents linguistiquement, que son échantillon de professeurs comprenait, un seul se disait quelque peu hésitant à l'idée d'intégrer l'espagnol à la leçon, tout en déclarant qu'il voulait garder l'esprit ouvert à ce sujet car il était pleinement conscient des controverses, aux arguments convaincants issus des deux camps, entourant cette question (Lasagabaster, 2013). Cette incertitude mise à part, ces deux enseignants se sont avérés, selon David Lasagabaster (2013), utiliser l'espagnol dans leur classe dans des proportions comparables à celles de leurs homologues natifs. Enfin, Guy Cook et Graham Hall, dans leur article « état de l'art » (2012 : 295), citent une étude de Hobbs et al.³²¹, portant sur

³²⁰ Kim, S.-H., & Elder, C. (2005). "Language Choices and Pedagogic Functions in the Foreign Language Classroom: A cross-Linguistic Functional Analysis of Teacher Talk". *Language Teaching Research*, 9(4), 355-380.

³²¹ Hobbs, V., A. Matsuo & M. Payne (2010). "Code-Switching in Japanese Language Classrooms: An Exploratory Investigation of Native vs. non-Native Speaker Teacher Practice". *Linguistics and Education*, 21, 44-59.

des enseignants natifs et non natifs de japonais dans des écoles secondaires britanniques, ainsi que des articles de Duff et de Polio³²², de Rolin-Ianziti et de Brownlie³²³ ou de Cummins³²⁴, qui ont tous constaté que les locuteurs non natifs avaient une vision plus positive du recours à la langue propre de leurs étudiants, différente donc de la leur. Ils trouvent également pertinent de préciser que certains auteurs, comme Harbord³²⁵, ont relevé des « divergences d'opinion fréquentes » entre enseignants natifs et non natifs, alors que d'autres, comme Brian A. McMillan & Damian J. Rivers (2011), dont nous avons analysé les résultats précédemment, ont constaté une distribution relativement égale entre partisans et opposants à l'utilisation de la langue propre des étudiants parmi les professeurs non natifs des universités japonaises qu'ils ont interrogés, avec même une légère prévalence de la première catégorie d'opinion. Si, Guy Cook, dans « Foreign Language Teaching » (2009), a émis l'hypothèse que la tolérance des enseignants qui partagent la langue propre de leurs étudiants à l'égard de cette dernière peut s'expliquer par les épreuves communes qu'ils ont tous dû traverser lors de l'apprentissage de la langue nouvelle, qui ont mis ces professeurs parfaitement au courant de toutes les interférences possibles ainsi que des difficultés que leurs étudiants pourraient traverser et des solutions pour les surmonter à l'aide de la langue nouvelle. Ce raisonnement peut, aussi, s'appliquer aux locuteurs non natifs, qui peuvent aussi s'avérer être des locuteurs bilingues. La plupart de ceux rencontrés dans les études que nous venons de citer connaissaient au moins un peu la langue propre de leurs étudiants, sans doute de par leur expérience de travail et de vie dans un pays étranger, s'ils n'en étaient pas, justement, des utilisateurs confirmés, comme les participants de l'étude de David Lasagabaster (2013). Dans leur article « état de l'art », Guy Cook, accompagné de Graham Hall (2012), apportent une autre explication, à la faveur de l'origine géographique des professeurs. Ils pensent ainsi que certaines cultures et origines ou certains milieux prédisposent les professeurs, qui ont, par exemple, grandi dans un environnement bilingue, comme le Canada, à accepter plus aisément la présence de la langue propre des étudiants dans leur salle de classe (Hall & G. Cook, 2012).

La variable géographique, souvent oubliée, reste pourtant un point important à prendre en compte, dans la question de la présence de la langue propre des étudiants au regard de

³²² Duff, P. & C. Polio "How much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom?" *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.

³²³ Rolin-Ianziti, J. & Brownlie, S. (2002). "Teacher Use of Learners' Native Language in the Foreign Language Classroom". *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 402-426.

³²⁴ Cummins, J. "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms", 221-240.

³²⁵ Harbord, J. (1992). "The Use of the Mother Tongue in the Classroom". *ELT Journal*, 46(4), 250.

l'apprentissage. Force est de constater, par exemple, que, si nous avons jusqu'ici supposé dans le présent mémoire, à l'instar de nombreux auteurs, que le recours à la traduction est un « comportement linguistique normal »³²⁶ et relativement fréquent, chez tous les apprenants d'une langue nouvelle, des niveaux élémentaires à avancés (Lavault, 1985), il semblerait que les choses ne soient pas aussi claires partout dans le monde. En effet, les élèves français, notamment, ont, souvent, reçu un enseignement grammatical dans leur langue propre et s'attendent donc à recevoir des explications similaires à l'égard de leur langue nouvelle, quelle qu'elle soit. Les étudiants américains, au contraire, ne sont pas habitués à analyser, de cette manière, leur langue propre. Ils se montrent donc, par conséquent, non seulement moins réceptifs aux leçons de grammaire dans la langue nouvelle, mais surtout, supposément moins désireux de réfléchir sur celle-ci, et de la percer à jour, par le biais de leur langue propre, et même de la traduction, afin de pousser une réflexion, complexe, jusqu'au bout (Kern, 1994).

La présence, de même que la fréquence, de la langue propre des étudiants dans la salle de classe est également subordonnée au niveau du professeur, cette fois sous forme de ses années d'expérience dans l'enseignement. Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011) supposent notamment, avant même d'entreprendre leur enquête auprès de professeurs d'anglais travaillant au sein d'universités japonaises, que les jeunes enseignants qu'ils interrogeront, au sujet de leur perception de l'enseignement monolingue et de l'utilisation de la langue propre de leurs élèves, le japonais, dans leur salle de classe, seraient plus susceptibles de s'opposer à cette dernière et de ne pas en reconnaître les fonctions, car à peine diplômés, ils sont toujours influencés par la littérature scientifique, dont ils ont été imprégnés pendant leurs études, qui reste souvent muette ou négative sur le sujet en question (McMillan & Rivers, 2011). Graham Hall et Guy Cook (2013), dans leur étude quantitative et qualitative approfondie sur l'utilisation de la langue propre des apprenants et sur les opinions qu'elle entraîne, auprès de nombreux enseignants et, même, d'étudiants, ont également remarqué une tendance qui reflète le fossé entre théorie et expérience du « terrain », évoqué au début de cette section. En effet, les enseignants les plus expérimentés tendent à devenir de moins en moins stricts en ce qui concerne l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, pour, finalement, accepter qu'elle fasse partie de la salle de classe et, peut-être même, en tirer profit, aux moments opportuns. Au contraire, les jeunes enseignants insistent encore énormément sur la nécessité d'éviter son utilisation (Hall & G. Cook, 2013). En raison de son approche exclusivement anglophone de l'apprentissage des

³²⁶ Stern, H. *Issues and Options in Language Teaching*.

langues, un professeur issu d'un établissement d'enseignement supérieur en Turquie rapporte même avoir été traité d'« idéaliste » par des collègues plus âgés et plus expérimentés. David Lasagabaster (2013) remarque également, dans sa propre étude, auprès de 45 professeurs d'anglais, pour la plupart hispanophones, interrogés sur leur utilisation et leur perception de la langue propre de leurs étudiants dans leur classe, une légère réticence chez quatre des plus jeunes participants, qui comptabilisaient moins d'un an d'expérience et qui ne voyaient la langue propre de leurs élèves, l'espagnol, que comme un dernier recours, à n'accepter que dans des circonstances particulières lorsque des « stratégies nobles » ont échoué. Cependant, David Lasagabaster estime qu'il convient de noter qu'aucun participant à son étude ne se trouve à l'extrémité du *continuum* proposé par Ernesto Macaro³²⁷, c'est-à-dire, en tant que partisans de la *virtual position*, où l'exclusion de la langue propre des élèves de la classe est totale. Tous les enseignants ont fini, bien que pour des raisons différentes, par se prononcer en faveur de son utilisation dans le processus d'apprentissage de leurs élèves (Lasagabaster, 2013). Encore plus encourageant pour ce chercheur, six enseignants, parmi lesquels les quatre plus jeunes participants, déclarent avoir reçu une instruction ou une formation en matière d'utilisation de la langue propre des étudiants, signe, s'il en est, que la formation universitaire actuelle des futurs enseignants, du moins en Colombie, commence à aborder la question même, souvent ignorée auparavant, qu'aborde le présent mémoire.

Toutes les variables mentionnées et détaillées ci-dessus, ainsi que beaucoup d'autres, comme, par exemple, l'expérience que les enseignants ont eue eux-mêmes avec la traduction en tant qu'apprenants – qu'il n'aurait pas été utile de mentionner dans cette section qui s'intéresse aux contradictions, en raison de son caractère personnel, et donc, très variable d'un individu à l'autre –, nous permettent d'affiner notre compréhension de contradictions plus générales. Elles nous permettent d'expliquer pourquoi certaines des études menées sur les perceptions que les enseignants ont de l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, parfois sous forme de traduction, ont parfois dégagé une impression générale positive, tandis que d'autres ont découvert un sentiment mitigé, voire franchement négatif. L'étude « Own-Language Use in ELT » de Graham Hall et Guy Cook (2013), qui portait, du moins dans sa partie quantitative, sur un échantillon extrêmement vaste d'enseignants (2 785 participants, répartis sur 111 pays) est, notamment, apparue comme plutôt négative à cet égard, du fait, peut-être, du moyen retenu afin de mesurer l'attitude des enseignants participants : l'échelle de Likert. Leur grand

³²⁷ Macaro, E. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*.

enthousiasme, signe probable de leur accord à l'égard des arguments formulés à l'encontre de l'utilisation de la langue propre, a montré à quel point l'échantillon d'enseignants répondants y était réceptif, et a définitivement fait pencher la balance des perceptions, pour cette étude, du côté négatif. Alors que les enseignants interrogés dans l'étude de Brian A. McMillan, Damian J. Rivers (2011) étaient plutôt partagés, la moitié d'entre eux pensant qu'une utilisation judicieuse et parcimonieuse de la langue des étudiants peut porter des fruits sur l'apprentissage des étudiants, les réactions des études de David Lasagabaster (2013), comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, et de Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014), sur douze enseignants d'allemand et de japonais, dont une moitié de locuteurs natifs, au sein d'un établissement d'enseignement supérieur en Irlande étaient assez unanimement favorables à l'utilisation de la langue propre des étudiants, y compris sous forme de traduction, dans l'apprentissage des langues, à condition, également, que ces pratiques soient utilisées sans excès. Les enseignants de cette dernière étude ont, par ailleurs, tenu à ajouter que la situation monolingue irlandaise, qui s'applique, évidemment, à leur établissement, où professeurs et élèves partagent une langue, l'anglais, forme des conditions propices à l'utilisation de la traduction, à laquelle se destinent même, professionnellement une partie des étudiants pris en charge par les professeurs interrogés. Il est également tout de même intéressant de noter ici que si, dans l'étude de Graham Hall et de Guy Cook (2013), une majorité des professeurs interrogés (61,4%) sont d'avis que l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, au sein de la salle de classe, doit être prohibée ou, du moins limitée, 73,5% d'entre eux confient tout de même tolérer son utilisation, à certains moments de la leçon, sous certaines conditions uniquement. Par contre, sur les douze participants de l'étude de Niamh Kelly et de Jennifer Bruen (2014), qui s'étaient pourtant exprimés en faveur du recours à la traduction dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, seuls sept l'utilisent, au quotidien, dans leur salle de classe. Ce nombre tombe à trois, seulement, lorsqu'il s'agit d'en faire une utilisation « officielle », en tant que méthode d'évaluation, notamment, dont d'autres intervenants, comme les responsables de l'université ou les parents, pourraient être mis au courant.

Si, à un moment ou à un autre, toutes les variables évoquées depuis le début du présent mémoire entrent ainsi certainement en compte, à plus ou moins grande échelle, dans l'équation qui conditionne le ratio des langues propre et nouvelle utilisé dans une salle de classe, le degré d'influence de certaines d'entre elles est également sujet à controverse. Ernesto Macaro, cité par Graham Hall et par Guy Cook (2012 : 296), a découvert que là où « un des professeurs [qu'il a] observés a notablement été influencé par les opinions émises par les « décideurs »

[– méthodologues, responsables institutionnels ou politiques –], un autre, a continué à suivre ses propres croyances »³²⁸. Évidemment, nombreuses sont les occurrences de contradictions entre ces croyances d’enseignants et les résultats, obtenus au terme d’études, déjà présentées dans le présent mémoire. Il convient ici de citer, notamment à cet égard, la peur, assez répandue, que l’introduction de la langue propre des étudiants dans la salle de classe ne provoque toutes sortes d’interférences avec la langue nouvelle, surtout si celle-ci est utilisée par des apprenants de niveau élémentaire, qui n’est pourtant étayée par aucune étude récente, comme le rappelle Mallikamas³²⁹, citée par Lasagabaster (2013 : 73), ou encore, l’idée qu’une attitude complaisante à l’égard de la langue propre des étudiants n’incite ces derniers à abandonner toute mesure dans son utilisation, qui a pourtant été réfutée, chez les apprenants de niveau élémentaire et pré-intermédiaire, par Ernesto Macaro³³⁰, qui montre, au contraire, qu’employée judicieusement, cette langue propre permet de multiplier les interactions dans la langue nouvelle. Une des croyances qui possèdent l’incidence la plus visible, pour les étudiants, sur le déroulement de l’apprentissage dans la salle de classe, concerne certainement l’acquisition du vocabulaire car la traduction leur rend cette activité particulièrement apparente. La modalité de traduction au regard de l’acquisition du lexique en langue nouvelle divise énormément les professeurs si bien qu’il est difficile de trancher complètement les contradictions qui en émergent. Ceux qui encouragent leurs étudiants à éviter, à tout prix, d’apprendre un nouveau mot par association avec un équivalent identifié dans leur langue propre profiteront d’une étude, très en demi-teintes à l’égard des bienfaits de la modalité de traduction, de Newson³³¹ – rapportée par Kupske (2015 : 74) – sur des élèves allemands apprenant l’anglais, qui conclut que celle-ci n’a, en fait, aucune conséquence positive sur l’acquisition du vocabulaire ou des structures de la langue, ainsi que des failles, cruciales, identifiées par Peter Prince à son égard dans son étude, « Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency » (1996). Les partisans de la traduction, comme outil d’apprentissage, du vocabulaire notamment, auront, au contraire, de leur côté des études, plus résolument positives, de Laufer et Girsai³³², de Celik³³³ sur le rôle de l’alternance codique dans

³²⁸ Notre traduction. Macaro, E. (2001). “Analysing Student Teacher’s Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making”. *The Modern Language Journal* 85(4), 531-548.

³²⁹ Mallikamas, P. (1997). “Translation as a Language Teaching Technique”. *Thai TESOL Bulletin*, 10(1), 25-35.

³³⁰ Macaro, E. “Analysing Student Teachers’ Codeswitching in Foreign Language Classrooms”, 531-548.

Macaro, E. “Codeswitching in the L2 Classroom”, 63-84.

³³¹ Newson, D. (1998). “Translation and Foreign Language Learning”. In Malmkjaer, K. (Éd.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (63-64). Manchester: St. Jerome Publishing.

³³² Laufer, B., & Girsai, N. “Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning”, 694-716.

³³³ Celik, M. “Teaching Vocabulary through Code-Mixing”, 361-369.

l'introduction de nouveaux mots, de Carreres et de Noriega-Sanchez³³⁴, sur la forte association, dans l'esprit d'étudiants en langue moderne de l'Université de Cambridge entre traduction et apprentissage linguistique, y compris lexical, et d'Ernesto Macaro³³⁵, qui démontre que les professeurs qui donnent, lors des activités de la leçon en langue nouvelle, des équivalents, donc des traductions, de mots inconnus dans la langue propre de leurs étudiants, ne nuisent, en fait, pas plus qu'avec d'autres modalités d'apprentissage, à leur capacité à les intégrer, à long terme, dans leurs réseaux lexicaux. Est également plus positive la conclusion, susceptible de donner matière à penser, de Peter Prince (1996), qui soutient tout de même qu'un étudiant apprend plus facilement du nouveau vocabulaire lorsque celui-ci est étudié en association avec sa traduction. Ce dernier auteur avancera, même, plus loin dans son étude, que si cette modalité ne mène pas systématiquement à la restitution des mots ainsi appris dans un nouveau contexte en langue nouvelle, ce problème serait, en partie, davantage lié à une attitude inopportune, et, sans doute, un mauvais usage de la traduction, que de compétences à proprement parler.

Les chercheurs qui, à l'instar d'Ernesto Macaro³³⁶ ou de David Lasagabaster (2013), qui pensent que le rôle des méthodologues et des décideurs au sein des établissements scolaires ou des ministères, dans l'apparition ou le bannissement de la langue propre des étudiants de la salle de classe, devrait être minimisé, puisque, dans certains cas, la décision finale, de tolérer, voire de mettre à profit cette langue repose, en fait, sur le seul professeur et sur sa perception de la question, se voient contrés par les arguments d'autres auteurs, tout comme McMillan et Turnbull (2009), qui sont d'avis que les professeurs devraient être libres de déterminer eux-mêmes le ratio de langues propre et nouvelle en fonction de plusieurs facteurs liés à la réalité de leur salle de classe. Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011) rappellent notamment l'importance de la pression sociale sur cette décision, puisque bien souvent le recours à la langue propre des étudiants par le professeur, même à petites doses raisonnées, est vu comme un manquement dans le chef de ce dernier, ou comme un signe de fainéantise, voire de provocation de la part des étudiants. Aussi, certains professeurs se sentent obligés, influencés, en outre, par la littérature scientifique, en désaccord, de manière générale, avec cette pratique, dont ils ont, bien souvent, été imprégnés, durant leur formation, ou par les traditions liées à leurs origines, de tout mettre en œuvre afin de l'exclure de leur salle de classe (McMillan & Rivers, 2011). En outre, Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011) rappellent que les

³³⁴ Carreres, A., & Noriega-Sanchez, M. "Translation in Language Teaching", 281-297.

³³⁵ Macaro, E. "Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom", 35-49.

³³⁶ Macaro, E. "Analysing Student Teacher's Codeswitching in Foreign Language Classrooms", 531-548.

professeurs, qui, du moins, apparaissaient dans leur étude, centrée sur des universités japonaises, y ont, en fait, bien peu de pouvoir, notamment, sur les décisions concernant les politiques de l'université. Ils ont, par contre, beaucoup à perdre, s'ils se dressent face à celles-ci et préféreraient donc, naturellement, s'y plier. De plus, dans ce cas précis, les professeurs ne sont en poste que pour quatre ans, délai bien trop court pour leur permettre de changer les mentalités, s'ils en avaient l'occasion. Aussi, les objectifs des programmes, dont les professeurs n'ont souvent pas participé à l'élaboration, contribuent aussi à influencer, comme le rappellent Hassan Mohebbi et Sayyed Mohammad Alavi (2014), le ratio de langues propre et nouvelle en présence dans la salle de classe.

La seule certitude, peut-être à l'égard des attitudes des professeurs sur la question de l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, y compris de la traduction, au sein de leur salle de classe est qu'elles sont, d'après Graham Hall et Guy Cook, dans leur article « état de l'art » (2012), très « nuancées » et « complexes », bien plus, en fait, qu'il n'y paraît, si bien qu'elles semblent même échapper à toute théorisation. En effet, dans sa tentative d'élaboration d'une échelle des situations possibles dans la salle de classe au regard de l'utilisation de la langue propre des étudiants, Ernesto Macaro³³⁷ avait supposé que, dans la deuxième situation qu'il décrit, la *maximal position*, où les professeurs recourent à cette dernière par dépit, la pratique s'accompagne d'un sentiment de culpabilité et de honte. Celui-ci n'a, en fait, nullement été relevé, en réalité, par Graham Hall et Guy Cook, notamment, dans leur étude « Own-Language Use in ELT » (2013), où une majorité d'enseignants trouvaient pourtant cela dommage, quoique, bien souvent, nécessaire d'employer la langue propre de leurs étudiants.

VII. CONCLUSION ET SOLUTIONS

Récapitulatif des points importants abordés au sein du présent mémoire

Difficile, ainsi, de conclure le présent mémoire alors que bien peu de certitudes entourent la question du rôle de la traduction au regard de l'enseignement des langues, si ce n'est qu'elle pourrait, raisonnablement, être conceptualisée sous la forme d'une équation, complexe, subordonnée à d'innombrables variables, que nous avons pu, uniquement ici survoler. Cette équation, déjà bien complexe, reste également assez mystérieuse, car les tenants et les

³³⁷ Macaro, E. "Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom", 35-49.

aboutissants de toutes les variables, tels que leurs véritables degrés réels d'influence sur l'équation en question, ou même leur pertinence, font l'objet de nombreux débats, nés de controverses entre les conclusions de différentes études ou d'opinions, divergentes, exprimées par les enseignants au cours de celles-ci. Certaines variables, sans doute parmi les plus évidentes pour tout observateur *lambda*, telles que le niveau des apprenants dans la nouvelle langue, ne sont, par exemple, comme nous l'avons vu, pas acceptées dans le monde entier, en particulier en Chine, où les professeurs ne croient pas qu'il influence l'apparition de la langue propre de leurs élèves dans leur salle de classe (Hall & G. Cook, 2012). D'autres variables comprennent, entre autres, la politique à l'égard du recours à la langue propre des étudiants lors de la leçon en vigueur dans le pays, décidée par le ministère responsable, et, plus localement, celle de l'institution des professeurs. Ce recours peut encore être influencé par le niveau d'éducation dont les enseignants sont responsables, ainsi que le statut public ou privé de l'établissement, les objectifs des programmes tels qu'ils sont conçus par leurs décideurs, la peur, dans le chef des enseignants, notamment, d'être jugés, les origines et les normes culturelles dans lesquels ont été plongés ou sont toujours immergés les intervenants de la classe, ainsi que la proximité, relative, des deux langues en présence. Du côté des apprenants, il faut citer leur « culture d'apprentissage », variable théorisée par Byram et Fleming³³⁸, qui en englobe plusieurs autres, dont leurs attentes vis-à-vis de l'apprentissage de la langue nouvelle, ainsi que leurs expériences passées et leurs préférences concernant ce processus. En effet, l'acquisition d'une langue nouvelle, marquée également par sa dimension émotionnelle (Damasio³³⁹), verra les étudiants se tourner plus naturellement vers des méthodes qui, par le passé, avaient été, pour eux, couronnées de succès. Le contraire est vrai également et les étudiants qui n'ont pas encore eu l'occasion de trouver de la formule d'apprentissage qui leur convienne, se montreront plus ouverts à l'idée d'essayer d'autres méthodes d'enseignement (Byram & Fleming, 2001, cités par Carpi, 2006). Du côté de l'enseignant, certaines variables spécifiques comprennent son propre niveau dans la langue de ses élèves, ainsi que dans la langue nouvelle enseignée, le fait qu'il soit un locuteur natif, ou non, de cette nouvelle langue ou partage la langue propre des étudiants, son nombre d'années d'expérience, ou encore, au même titre que ses élèves, ses propres préférences et expériences passées relatives à l'utilisation de la langue des apprenants, dont il faisait partie, dans la salle de classe.

³³⁸ Byram, M. & Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*.

³³⁹ Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and Human Brain*. New York: Grosset/Putnam Book

Cependant, le caractère mystérieux de l'équation conditionnant l'apparition de cette langue propre des apprenants, ainsi que les contradictions actuelles, énoncées dans la section précédente, ne sont pas encore en l'état d'être résolus car, l'une des rares certitudes, s'il en est, découlant de la question traitée dans le présent mémoire, reste le manque flagrant d'études menées à son sujet. Les problématiques ou les publics spécifiques composant cette question, semblent encore davantage touchés. Ces carences ont notamment été mises en évidence par Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola (2014), Angel M. Y. Lin (2017), Richard G. Kern (1994), Peter Prince (1996), David Lasagabaster (2013), ainsi qu'Anisatul Karimah (2020). Nous semblons cependant prendre la bonne direction, étant donné que certaines des études, sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour rédiger ce mémoire, prennent désormais la précaution de récolter un maximum d'informations personnelles auprès des enseignants interrogés, afin de fournir un contexte ou une toile de fond adéquats à toute donnée quantitative ou qualitative recueillie, concernant la fréquence d'utilisation, la manière d'utiliser la langue propre de leurs élèves, en se concentrant, parfois, sur la traduction plus spécifiquement, de même que la perception que peuvent avoir les intervenants de la classe de ces pratiques. Un tel souci de la précision a culminé dans la très complète, ambitieuse et exhaustive enquête contenue dans « Own-Language Use in the ELT », menée en 2013 par Graham Hall et Guy Cook, sur pas moins de 2785 professeurs d'anglais en activité, issus de 111 pays et enseignant à divers niveaux d'éducation. Un premier volet de cette étude s'est concentré sur l'aspect quantitatif, tandis qu'un second volet a permis de recueillir des données qualitatives, à la faveur d'entretiens individuels menés auprès de 17 autres enseignants issus du premier groupe. Cette étude a, cette fois, pris en compte pratiquement toutes les variables possibles. Cependant, la même démarche fondamentale se retrouve à la base d'autres études, où les auteurs jugent bon également d'inclure, même si c'est de manière moins exhaustive, certaines variables qui leur paraissent probablement importantes en toile de fond de leurs découvertes. L'étude de Hassan Mohebbi et de Sayyed Mohammad Alavi, « An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study » (2014), sur la perception de la traduction par les enseignants, se fait notamment en fonction du statut, privé, des établissements pour lesquels ceux-ci travaillent, de leur niveau d'expérience, et de leur possession d'un diplôme, dans le domaine concerné, la traductologie, ou dans un domaine connexe, comme la littérature. L'étude de Brian A. McMillan et de Damian J. Rivers, « The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only' » (2011), également sur la perception qu'ont les enseignants de l'utilisation de la langue de leurs élèves, cette fois, a pris, quant à elle, en compte l'origine des professeurs, issus du monde anglo-saxon, leur diplôme et

leur niveau d'étude, leur statut de locuteurs natifs de la langue enseignée, l'appartenance, au secteur privé, de leur établissement, les politiques officielles, mais aussi, dans ce cas, institutionnelles, très favorables au monolinguisme au Japon, et bien sûr, la relative homogénéité des classes, ainsi que les compétences linguistiques des élèves. En 2014, Niamh Kelly et Jennifer Bruen, recueillent, dans leur étude « Translation, as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours » des commentaires, non seulement d'enseignants, mais aussi d'étudiants, sur l'utilisation de la traduction dans l'apprentissage des langues, en s'inquiétant des différentes langues enseignées par les professeurs, d'allemand ou de japonais, du fait qu'ils partagent, ou non, la langue propre de leurs étudiants, du monolinguisme en vigueur dans l'établissement et le pays concernés, l'Irlande, de l'ouverture, relative, de cette région à la question du recours à la traduction dans la salle de classe, ainsi que du niveau des étudiants et de leur familiarité avec la traduction – certains des apprenants se destinaient à devenir traducteurs et suivaient donc des cours de traduction, comme tronc principal de leurs études –. Le même principe a également été appliqué, mais de manière beaucoup plus discrète, dans les études qui suivent, qui ne tiennent parfois compte que d'une ou de quelques variables, considérablement moins donc que les enquêtes précédentes, dont elles semblent pourtant avoir, au moins, retenu le souci de la précision. Ce dernier se retrouve, en effet, tout de même dans l'étude d'Anisatul Karimah, « Revisiting Translation as a Foreign Language Learning Tool: Contrasting Beliefs of Diversely Proficient Students » (2020), sur la perception, par des étudiants du recours à la traduction au regard de l'apprentissage des langues, en fonction de leur niveau dans la langue nouvelle, et dans l'enquête de David Lasagabaster, « The Use of the L1 in CLIL Classes: the Teachers' Perspective » (2013), visant à récolter le point de vue de professeurs sur l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, ainsi que sur les usages spécifiques qu'ils en font, en fonction du niveau d'enseignement, secondaire ou universitaire, dont ils étaient responsables, de leurs années d'expériences dans le milieu de la didactique des langues, du pays, la Colombie, où ils officient, et de leur statut de locuteurs natifs ou non, de la langue propre de leurs étudiants, l'espagnol, ou de leur langue nouvelle, l'anglais. Finalement, ce souci de la précision se trouve également dans l'enquête de Peter Prince, « Second Language Vocabulary Learning: the Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency » (1996), une comparaison de la manière dont les apprenants tirent parti de deux modalités d'apprentissage du vocabulaire, par le contexte ou par la traduction, en fonction du niveau de ces étudiants dans la langue nouvelle, des habitudes d'étude qui pourraient expliquer leur préférence pour les méthodes efficaces, mais peu demandeuses en termes d'efforts, surtout dans le cas des étudiants au niveau le plus

faible, des différences entre les systèmes éducatifs français et américains, et, évidemment, des modalités d'apprentissage utilisées pour les phases d'étude et de restitution.

La compilation d'études qui constituait la pierre angulaire du présent mémoire se concentrait donc finalement, surtout sur quatre aspects principaux : la présence, ou l'absence, de la langue propre des étudiants, y compris de la traduction, dans les salles de classe des professeurs interrogés au gré de celles-ci et le cas échéant, la fréquence d'utilisation de ces deux pratiques, ainsi que les usages ou les fonctions qui leur sont associées et les points de vue des professeurs sur le sujet, souvent sous la forme d'arguments en faveur ou en défaveur de l'intégration de ces pratiques dans le processus d'apprentissage.

Les informations concernant tous ces aspects sont, par conséquent, assez fournies. Les fréquences, rapportées ou mesurées, d'utilisation de la langue propre des étudiants, par les différents intervenants de la classe, constituent cependant un autre point sujet à de grandes variations, et donc, à de nombreuses contradictions. Pour illustrer la vaste gamme de valeurs existant à cet égard, la langue propre des étudiants peut, dans le cas d'interactions individualisées entre enseignants et élèves, occuper de 0% à 90% du temps imparti pour l'activité en question. Cependant, malgré ce constat, certaines tendances générales ont été identifiées concernant les proportions de langue propre des apprenants utilisées dans les salles de classe, et ont été rattachées aux variables que nous venons de mentionner, de même qu'à certains usages ou à certaines fonctions spécifiques, pendant la leçon, qui les poussent à augmenter ou à diminuer. Ces fonctions, attribuées à la langue propre de l'élève, y compris à la traduction puisque certaines lui sont plus spécifiques, au sein de la salle de classe, semblent, au contraire, même si certains enseignants, issus de certaines études peuvent toujours faire office d'exception, être beaucoup plus stables. Elles seraient tellement récurrentes, d'ailleurs, que des enseignants et des chercheurs, comme Anne Edstrom (2006) ou Polio et Duff³⁴⁰, les résument en huit catégories : la gestion des affaires administratives de la classe, et de la classe en général, la transmission d'instructions relatives à la grammaire, l'adoption d'une posture empathique ou solidaire vis-à-vis des apprenants, l'exercice de la langue propre, la réponse aux étudiants lorsqu'ils changent eux-mêmes de code, l'assistance à la compréhension de ces derniers, et enfin, la traduction. Rolin-Ianziti et Varshney³⁴¹ ou Kim et Elder³⁴² les ont

³⁴⁰ Polio, C., & Duff, P. "Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms", 313-32

³⁴¹ Rolin-Ianziti, J. and Varshney, R. "Students' Views Regarding the Use of the First Language", 249-273.

³⁴² Kim, S.H. & Elder, C. "Target Language Use in Foreign Language Classrooms", 167-185.

synthétisées encore davantage, pour arriver à trois grandes catégories d'objectifs poursuivis par la langue propre des étudiants : les objectifs orientés vers l'apprentissage, vers l'environnement d'apprentissage, ou vers une préoccupation sociale, auxquels Graham Hall et Guy Cook ajoutent, au terme de leur enquête de 2013, la réflexion métacognitive.

La liste des arguments, en faveur, comme en défaveur de l'un ou de l'autre camp, c'est-à-dire de l'utilisation de la langue propre des élèves, parfois sous forme de traduction, ou au contraire de son bannissement de la salle de classe, s'avère également être bien établie. En effet, leur répertoriage a été permis par la récurrence de certains arguments similaires. Ceux-ci, axés autour des mêmes raisonnements, semblent plus présents dans le camp opposé à l'intégration et à la mise à profit de la langue propre des étudiants dans l'apprentissage. Certains n'auraient, en effet, même pas beaucoup dévié, selon Guy Cook (2009, 2013, cité par Kupske, 2015), de ceux utilisés, à l'origine, à l'encontre de la méthode de grammaire-traduction, conçue d'abord pour l'enseignement de langues mortes, telles que le latin ou le grec ancien, apparemment dès les années 1500 (Kupske, 2015), puis transposée à l'enseignement des langues vivantes ou modernes. Bien que ces critiques aient été principalement attribuées au mouvement de Réforme, mené à la fin du XIX^e siècle par Wilhelm Viëtor (1850-1918), linguiste phonéticien allemand (Kelly & Bruen, 2014), leurs prémisses semblent se retrouver déjà bien plus tôt. Ce débat séculaire rappelle notamment celui entre traduction « mot à mot », ou littérale, et traduction non littérale, ou libre, qui a marqué l'histoire de la traduction, depuis au moins l'Antiquité, lorsque Cicéron, par exemple, recommandait déjà dans « De optimo genere oratorum » (46 avant J.-C.), commentant sa propre traduction d'Eschine et de Démostène, de ne pas traduire *verbum pro verbo*, soit mot à mot, (notes de cours de bac 2, d'histoire de la traduction et d'introduction à la traductologie, 2018). En effet, la prédominance, à l'instar de la méthode de grammaire-traduction, d'une étude, textuelle et formelle, de la langue nouvelle, qui s'appuyait fortement sur le recours à la langue propre des apprenants par le biais d'activités de traduction, a suscité l'opposition de certains auteurs, au XVIII^e siècle déjà, tels que Charles Rollin, Claude François Lizarde de Radonvilliers ou encore, Noël-Antoine Pluche, préoccupés par la pratique de la langue nouvelle, à la faveur de l'exposition et de la répétition, ainsi que par une approche plus communicative (Caravolas, 2000). L'idée de l'enseignement immersif, donc monolingue, est, par ailleurs, bien plus vieille, car Graham Hall et Guy Cook observent qu'il existait « des écoles médiévales qui utilisaient le latin [et un] enseignement par immersion [dispensé] par des gouvernantes et [par] des tuteurs dans les familles de la classe

supérieure »³⁴³. Selon Guy Cook (2009, 2013, avec Hall, cité par Kupske, 2015), il existe encore des arguments, toujours retenus contre la traduction, qui la dépeignent comme un exercice désuet, dont le sort aurait, de toute manière, été réglé depuis longtemps (Directorate-General for Translation of the European Commission, 2013). Elle aurait déjà été jugée inapte à travailler les deux compétences linguistiques les plus importantes, l'expression orale et la compréhension à l'audition, orientées vers l'oralité et vers la production en langue nouvelle, et ainsi, finalement, anti-communication, par définition, en plus d'être inutile, artificielle, et éloignée d'une langue « authentique » et « actualisée », et donc susceptible de donner une fausse idée d'une langue qui serait ainsi vue comme un code fixe, incapable de la flexibilité que toute conversation du monde réel commande (Lavault, 1985, Prince, 1996). Sous cet angle, la traduction est donc excessivement éloignée du monde actuel de la didactique des langues, qui s'était déjà identifié de nouveaux objectifs, au début de la révolution industrielle, dont il ne s'est paré, en fait, officiellement que beaucoup plus tard, dans les années 70, lorsque la plupart des écoles ont reconnu que l'enseignement des langues devrait davantage se tourner vers la pragmatique et la pratique afin de doter les étudiants non plus de la capacité de comprendre des textes littéraires produits dans une langue nouvelle, mais d'une « connaissance opérationnelle » de celle-ci. De cette manière, ils pourraient fonctionner, idéalement, en tant qu'émulation de locuteurs natifs, dans un monde où voyager, échanger des biens et des informations est devenu, progressivement, de plus en plus facile et accessible. Cependant, la traduction n'équivaut pas, dans tous les cas, en raison de toutes les possibilités offertes par cet outil hautement polyvalent, prêt à être inséré dans n'importe quelle méthodologie, même communicative, à la méthodologie monotone, autoritaire et peu attentive aux besoins des étudiants, qu'est la grammaire-traduction, qui a elle-même existé sous de nombreuses versions (Stoean, 2006). Il semble donc que tous ces arguments, à partir desquels le mouvement de Réforme a construit une nouvelle pédagogie, sous le nom de méthodologie directe, axée sur tout ce que la grammaire-traduction ne promouvait pas, c'est-à-dire, « la primauté de l'oralité, le contact avec une langue authentique et l'importance d'étudier la langue dans un contexte »³⁴⁴, sans exclure pourtant l'utilisation occasionnelle de la nouvelle langue de l'étudiant en classe (Kelly & Bruen, 2014), perdent toute pertinence dans les cas où la traduction ne se matérialise pas de cette manière. Ces situations constituent, en fait, le scénario le plus courant, depuis que la globalisation a exporté l'enseignement monolingue pratiquement partout dans le monde, à l'exception de

³⁴³ Notre traduction, Hall, G., & Cook, G. "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Art-Article), 274.

³⁴⁴ Howatt, A. *A history of English language teaching*.

quelques endroits comme la Chine ou le Japon (Lin, 2017, McMillan & Rivers, 2011), le Bangladesh (Lin, 2017) ou l'Iran (Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014), où la méthode de grammaire-traduction subsiste encore, du moins partiellement.

Bien que peut-être basés également sur une fausse idée de la traduction, induite par une assimilation de la traduction à la méthode grammaire-traduction, ou une confusion, dans tous les cas, entre les occurrences d'utilisation de la langue propre des étudiants avec la traduction, d'autres arguments contre l'utilisation de cette langue propre des apprenants, y compris parfois contre la traduction, puisqu'ils sont souvent similaires, mais peuvent aussi être spécifiques à cette dernière, sont moins évidemment dirigés contre cette méthode de grammaire-traduction, qui est tout de même restée en vigueur dans les classes de langues jusqu'au XX^e siècle (Kupske, 2015). Ainsi, s'ils ne sont pas, par nature, hors de propos, ils ne sont, dans la majorité des cas, pourtant, pas étayés non plus par la recherche scientifique, s'ils ne sont pas, tout simplement, démentis par cette dernière (McMillan & Rivers, 2011). Aussi, l'idée que l'introduction de la langue propre des étudiants dans la salle de classe réduit significativement le temps d'exposition nécessaire à la langue nouvelle (Karimah, 2020, Hall & G. Cook, 2013, Ellis³⁴⁵) et empêche, dans le même temps, les étudiants de devenir autonomes au sein de cette dernière, les condamnant à devoir toujours se servir de leur langue propre, souvent par le biais de la traduction, comme d'une béquille pour comprendre ou produire la langue nouvelle (Kern, 1994, Lasagabaster, 2013, Karimah, 2020), ce qui, à son tour, provoquerait, de par la mise en relation constante de ces deux langues, des interférences (Kupske, 2015, G. Cook, 2009, Hall & G. Cook, 2013, Karimah, 2020), dans l'une, comme dans l'autre, semble s'apparenter davantage à des croyances répandues parmi les professeurs. Ces grands points de l'argumentation des opposants à l'utilisation de la langue propre des étudiants dans la salle de classe ont, essentiellement, été démentis par Mallikamas³⁴⁶ ou par Ernesto Macaro³⁴⁷. En outre, un grand nombre d'enseignants sont convaincus que la traduction, ou même la langue propre des étudiants, doivent disparaître dès que les apprenants progressent dans la nouvelle langue, car ces pratiques ne sont pas adaptées aux niveaux supérieurs. Or, Elisabeth Lavault (1985), pour ne citer qu'elle, a démontré que la traduction, dans ce cas, apporte encore ses bénéfices aux étudiants de niveau déjà avancé, car cet exercice, qui par définition, travaille la précision

³⁴⁵ Ellis, R. *Classroom Second Language Development*.

³⁴⁶ Mallikamas, P. "Translation as a Language Teaching Technique". 25-35.

³⁴⁷ Macaro, E. "Analysing student teacher's codeswitching in foreign language classrooms", 531-548.
Macaro, E. "Codeswitching in the L2 classroom", 63-84.

linguistique, leur permet d'acquérir du vocabulaire très pointu dans une variété de domaines spécifiques ou techniques, de découvrir des acceptions insoupçonnées de mots, ou plus généralement, de saisir toutes les nuances de la langue (Lavault, 1985). Enfin, d'autres critiques, peut-être encore plus pertinentes puisqu'elles pointent des failles profondes dans l'utilisation de la langue propre des étudiants ou parfois, plus spécifiquement, de la traduction, soulignent l'impossibilité, ponctuelle, d'employer de telles stratégies bilingues dans une classe où tous les étudiants, ainsi que l'enseignant, ne partagent pas la même langue. Cela n'empêche pas, bien sûr, que les étudiants décident, de leur propre chef, de recourir à la traduction, lors des activités de préparation à la maison, ou de traduire dans leur tête, lorsqu'ils lisent par exemple (Prince, 1996, Hall & G. Cook, 2013). Ensuite, la notion d'équivalence, qui nécessite déjà beaucoup de précision au regard de sa définition, est souvent minée par la fausse idée qu'on s'en fait, comme d'une relation inflexible qui peut être établie au niveau lexical, ou même entre des structures plus larges, la plupart du temps sans tenir compte d'une quelconque contextualisation, ce qui ne laisse aucune place à la nature polysémique de la langue. La traduction, elle-même souvent considérée comme un jeu d'« équivalences formelles », selon la terminologie de Nida³⁴⁸, rapportée par Tomaszkievicz & Wlodarczyk (2017 : 32), est souvent réputée participer à l'implantation de cette croyance dans l'esprit des apprenants. Même dans ses rôles traditionnels, tels que le soutien à la compréhension des étudiants au regard de la langue nouvelle, ainsi que l'apprentissage de nouveaux éléments de vocabulaire, la traduction ne parvient, parfois, pas à montrer l'étendue de son utilité. En effet, Richard G. Kern a démontré dans son ouvrage « *The Role of Mental Translation in Second Language Reading* » (1994) que la traduction ne parvient pas toujours, surtout chez les étudiants de niveau inférieur, à corrélérer avec une compréhension correcte d'un texte. Peter Prince, dans « *Second Language Vocabulary Learning : The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency* » (1996), montre, quant à lui, que la modalité de traduction au regard de l'apprentissage lexical ne garantit pas toujours que les nouveaux éléments de vocabulaire rejoignent, de façon permanente, les réseaux lexicaux déjà établis dans la langue nouvelle, ce qui compromet donc leur restitution, dès lors qu'un transfert d'information est nécessaire, comme l'illustrent les problèmes rencontrés par les étudiants de son étude lors du changement de modalité de la phase d'étude à celle d'évaluation, par exemple. Enfin, la question de la difficulté de l'exercice de traduction, qui pourrait être tout simplement hors de portée de la plupart des élèves du secondaire, et même du supérieur, a souvent été signalée, comme un argument général, prémisse à tous les problèmes

³⁴⁸ Nida, E. *Towards the Science of Translation*.

susmentionnés, par Elisabeth Lavault (1985). En effet, certains des enseignants avec lesquels elle a été en contact ont même fait valoir qu'ils ne se sentent pas assez confiants pour l'enseigner à leurs élèves, pour cette raison précise. Ces points, bien identifiés, de défaillance de la traduction peuvent, cependant, être atténués par l'observation, de la part des enseignants, de quelques précautions. Préventivement, ils peuvent ainsi fournir à leurs étudiants des directives générales ou des instructions plus spécifiques en matière de traduction, partager avec eux des stratégies cognitives pour intégrer, au mieux, cette pratique dans leur processus d'apprentissage ou, plus généralement, clarifier ou expliquer tout point qui pourrait s'avérer problématique au regard des reproches adressés à la traduction, afin de désamorcer les difficultés susceptibles d'en découler.

Pistes de solution à l'égard de l'intégration de stratégies bilingues dans la salle de classe

Les partisans de l'enseignement bilingue n'ont pas seulement cherché à réfuter les arguments du camp adverse, mais ont également conçu de tout nouveaux arguments, propres à leur camp, afin de donner corps à leurs objectifs. Un certain succès se note déjà à cet égard, car au sein même de l'Union européenne, force est de constater « un intérêt croissant en matière de théorie et de recherche pour la relation entre la traduction communicative et l'apprentissage des langues, comme l'indique l'augmentation spectaculaire du nombre de publications sur ce thème depuis 1990 »³⁴⁹. Du côté des salles de classe, chez certains professeurs eux-mêmes, dont des participants, anglophones natifs, enseignant dans des universités privées japonaises, interrogés par Brian A. McMillan et par Damian J. Rivers dans leur étude « The Practice of Policy: Teacher Attitudes toward 'English Only' » (2011) s'amorce une remise en question de l'enseignement monolingue prôné par leur institution (McMillan & Rivers, 2011). Face au manque de conversation à propos de stratégies bilingues pourtant utilisés dans les salles de classe (Hall & G. Cook, 2013, Littlewood & Yu³⁵⁰, Mohebbi & Mohammad Alavi, 2014, V. Cook³⁵¹), y compris, évidemment, la traduction (Lavault, 1985, O'Malley & Chamot³⁵²), qui découle du fossé entre théorie et pratique, bien remarqué d'un bon nombre d'enseignants (Hall & G. Cook, 2013), certains de ces professeurs prennent même les choses en main et, depuis des années, échangent, entre eux, conseils et réflexions à l'égard de l'intégration de telles pratiques

³⁴⁹ Directorate-General for Translation (European Commission). (2013). "Translation and Language Learning", 3.

³⁵⁰ Littlewood, W., & Yu, B. "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom", 64-77.

³⁵¹ Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

³⁵² O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*.

dans leur salle de classe (Hall & G. Cook, 2013). Des conférences ont même été organisées sur la question de l'intégration et de l'utilisation de la traduction au sein de la salle de classe, comme le révèlent Niamh Kelly et Jennifer Bruen (2014), en Irlande, pays assez ouvert sur la question, où avaient été invités des spécialistes renommés du domaine de l'enseignement des langues qui, à la faveur d'articles écrits sur ce sujet, s'étaient également montrés bienveillants à son égard (Kelly & Bruen, 2014).

Cette évolution pourrait même laisser présager un revirement, similaire peut-être à celui qui a conduit à l'abandon de la méthodologie de la grammaire-traduction et au bannissement de la traduction des salles de classe. Elle se traduit, dès aujourd'hui, par la prise de conscience de la nécessité d'un renversement des objectifs poursuivis par l'enseignement des langues (Hall & G. Cook, 2012, Malmkjaer³⁵³), dans lequel la traduction, en tant qu'outil pédagogique polyvalent, susceptible d'enrichir toute méthodologie, s'inscrit parfaitement. La classe bilingue joue, ainsi, pour de nombreux auteurs, un rôle dans le futur, au regard d'un monde en constante évolution, vers plus d'interconnectivité, où la situation de communication monolingue typique, qu'imaginaient les partisans de l'enseignement monolingue pour leurs étudiants, façonnés comme des imitations de locuteurs natifs, s'efface peu à peu au profit de rencontres, dans un contexte plurilingue, entre locuteurs, qui ont appris l'anglais, qui s'en servent comme *lingua franca* (Hall & G. Cook, 2012) et qui sont également détenteurs d'une identité bilingue, ainsi que de compétences culturelle, symbolique, traductionnelle, bilingue ou plurilingue correspondantes, déjà très recherchées (Hall & G. Cook, 2012).

Toutefois, si un renversement des objectifs poursuivis par l'enseignement des langues se produit, il sera nécessaire de reconstruire de nouvelles stratégies, voire de nouvelles méthodologies autour de ces nouveaux buts. Cela ne se concrétisera donc pas tant que des options viables ne seront pas proposées. À l'instar des chercheurs intéressés par l'alternance codique, ceux qui se sont penchés sur la relation entre traduction et didactique des langues ont souvent adopté une approche plus descriptive qu'interventionniste en raison d'un besoin de « normalisation » de ces pratiques, récusées par la pédagogie officielle (Lin, 2017). Pourtant, certains des auteurs qui se sont exprimés en faveur d'une réhabilitation – plutôt qu'une réintroduction, puisque ces pratiques n'ont jamais vraiment quitté la salle de classe (Hall & G.

³⁵³ Malmkjaer, K. *Translation and Language Teaching*, 63-64.

Cook, 2013, Littlewood & Yu³⁵⁴, V. Cook³⁵⁵) – de la langue propre des étudiants, souvent sous forme de traduction, assortie d'un changement d'éclairage au sein même d'une littérature scientifique qui serait enrichie de nouvelles études, conduites, à la faveur du dynamisme actuel de la question, sur tous ses aspects les moins étudiés, nous proposent tout de même des solutions, pour précipiter dès aujourd'hui l'enseignement des langues dans ce nouveau paradigme.

Bien sûr, personne ne plaide pour un retour de la méthode grammaire-traduction et Kirsten Malmkjaer (1998) précise même qu'une méthodologie entièrement basée sur la traduction ne serait pas réalisable. Le type de traduction que ces auteurs et enseignants appellent de leurs vœux est une forme communicative de traduction, définie par Newmark³⁵⁶ comme « une tentative de produire sur ses lecteurs un effet aussi proche que possible de celui obtenu sur les lecteurs de l'original ». Bien que, comme le rappelle Elisabeth Lavault (1985) les objectifs de l'enseignement des langues et de la didactique de la traduction, source d'activités intéressantes intégrables au premier, différent, il n'est pas difficile d'imaginer comment ce type de traduction pourrait facilement trouver sa place dans une approche communicative, aujourd'hui encore largement dominante dans la plupart des salles de classe. Elena Carpi (2006) propose donc un modèle d'activités pédagogiques axé sur la traduction, à l'instar notamment du IRF (Initiation-Response-Feedback), pour l'alternance codique, qui, par ailleurs, débute toujours par une intervention du professeur, qui se sert du familier, déjà compris et maîtrisé pour amener ses étudiants vers des terrains moins habituels (Lin, 2017). Dans une classe de débutants, cette auteure recommande ainsi de poursuivre toute lecture, à haute voix, d'un texte, de préférence « authentique », par une traduction intersémiotique, afin de clarifier, par le passage « d'un système linguistique à un système iconique »³⁵⁷, les significations des mots nouveaux, ou même, la situation communicative dans son entièreté. Elena Carpi (2006) suggère ensuite que des apprenants de niveau avancé optent pour une lecture intériorisée, pour ensuite reformuler, individuellement ou collectivement, à l'oral et dans leur langue propre, le sens dégagé du texte lu, et faire du résultat une éventuelle retranscription, qui sera exposée, devant la classe par un porte-parole désigné.

³⁵⁴ Littlewood, W., & Yu, B. "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom", 64-77.

³⁵⁵ Cook, V. "Using the First Language in the Classroom", 402-423.

³⁵⁶ Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*, Prentice-Hall, United, New York.

³⁵⁷ Carpi, E. « Traduction écrite et didactique des langues », 73.

Elisabeth Lavault (1985) et Eva Skopeckova (2018), toutes deux disciples de Danica Séleskovitch et partisans d'une approche fonctionnaliste, quant à elles, plaident pour l'utilisation d'une autre forme de traduction, très proche de la traduction communicative, car elle apprend également aux élèves à tirer parti de tous les éléments du contexte, linguistiques ou extra-linguistiques afin de comprendre un énoncé et les dote d'une compétence non seulement linguistique, mais aussi communicative (Lavault, 1985), qui se nomme la « traduction interprétative ». En cela, cette forme de traduction concilierait même l'approche communicative des salles de classe avec la vision de la traduction que nourrissent ceux qui la pratiquent (Skopeckova, 2018). Définie comme un transfert de « sens identiques d'une langue à l'autre dans l'équivalence des formes »³⁵⁸, la traduction interprétative, comme Elisabeth Lavault (1985) le rappelle, doit se concevoir comme un acte de communication, car elle repose sur la transmission du message de l'auteur, qui lui-même peut se comprendre à la faveur d'éléments linguistiques et extra-linguistiques, dont le contexte. En effet, l'étudiant se rendra vite compte qu'une même succession de mots peut, d'un contexte à l'autre, prendre une signification totalement différente, ce qui est, par exemple, le cas de l'énoncé « c'est bon », qui peut signifier « j'aime cette nourriture », mais aussi « je suis d'accord, pour cette fois », « c'est correct » ou « j'ai fini », qui seront, bien sûr, tous traduits différemment. La traduction interprétative, plus précisément, se divise en plusieurs étapes, décrites, notamment par Elisabeth Lavault (1985). Tout d'abord, comme lors de n'importe quelle traduction, le traducteur doit, évidemment, se lancer dans une lecture approfondie et attentive de l'ensemble du texte. Ce faisant, il doit le comprendre, en s'aidant des connaissances linguistiques, mais aussi extra-linguistiques, qu'il a préalablement acquises du monde, autrement dit le fameux « bagage cognitif » de la théorie interprétative de la traduction, ainsi que du « contexte cognitif », qui correspond plutôt aux « informations reçues dès que le discours ou la lecture du texte a commencé »³⁵⁹. Les étapes suivantes culmineront toutes en une reformulation, intelligible, du sens dégagé, lors de la lecture, par le traducteur. Ce dernier a, pour ce faire, à sa disposition, toute une panoplie de techniques, fréquemment employées lors de l'apprentissage de la traduction, et tout à fait intégrables à n'importe quelle classe de langue bilingue, afin d'aider les étudiants à comprendre les enjeux, subtilités et autres difficultés de l'activité de traduction, tout en travaillant leurs langues propre et nouvelle, et les aiguillant dans leur acquisition d'une compétence traductive. Parmi celles-ci se trouvent, non seulement, la déverbalisation, un outil

³⁵⁸ Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.

³⁵⁹ Van, Dinh Hong. (2010). « La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels ». *Synergies Pays riverains du Mékong*, 1, 141-171.

qui facilite cette étape de reformulation en forçant les étudiants à se détacher des mots, lus dans le texte original, pour se concentrer, à partir des points principaux de ce dernier, sur la réexpression du message transmis par l'auteur, mais aussi la visualisation, utilisée pour aider les étudiants à s'imaginer, lors de blocages, une situation précise ou équivalente, décrite dans le texte et ainsi à s'en faire une idée en vue d'une reformulation. Les équivalences, dernières de ces « ficelles »³⁶⁰, font également partie de ces techniques, bien qu'elles soient à considérer avec prudence, car elles permettent aux traducteurs et aux utilisateurs de la langue déjà expérimentés de gagner du temps en retenant qu'un certain terme, souvent technique, ou issu d'un contexte particulier, marqué par beaucoup de conventions, peut se traduire, presque systématiquement, d'une manière donnée. Le déontique « *this* », traduit dans un texte juridique, à la faveur de « par la présente » en est un exemple éloquent (Lavault, 1985). La paraphrase discursive, ou la réutilisation d'éléments appris au cours de leçons précédentes, en situation de communication, comme lors de la présentation d'une image, à partir de laquelle le professeur invite les étudiants à imaginer une scène, en mobilisant toutes les ressources connues, et même idéalement de nouvelles en découlant (Lavault, 1985), de même que l'habitude d'un professeur interrogé dans l'étude de Niamh Kelly et de Jennifer Bruen (2014) sur douze professeurs, de japonais et d'allemand, au sein d'un établissement d'enseignement supérieur irlandais, de ne jamais donner à ses élèves l'instruction de « traduire », mais plutôt de la paraphraser, en leur demandant d'adapter un slogan ou un titre d'un livre nouvellement publié à leur contexte irlandais, sont des techniques tout aussi valides. En effet, elles permettent de dissiper l'idée, chez les étudiants, qu'un mot doit, lors de la traduction, correspondre à un autre mot, au profit de l'acquisition du réflexe de prendre en compte la situation et l'intention communicationnelles. Les étudiants apprendront ainsi à se montrer plus créatifs avec la langue, mais aussi plus précis – la traduction étant également, très souvent, considérée comme un exercice de précision (G. Cook, 2009) – car ils tiendront compte des conventions d'écriture des deux langues, des considérations stylistiques, du genre, de l'auteur, du public, du registre et du niveau de langue, des connotations et des sous-entendus (Lavault, 1985).

Dans cette approche fonctionnaliste, la traduction se conçoit ainsi comme un cycle, fait de plusieurs phases, où il est toujours possible de revenir en arrière, pour corriger un travail à la lumière de nouvelles recherches ou à la faveur d'une étape, finale, de vérification, qui consiste à laisser reposer le texte traduit quelques jours pour ainsi mieux repérer, après cela, d'éventuels

³⁶⁰ Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, 65.

interférences et calques. La faute de langue est ainsi permise dans le processus d'apprentissage, caractérisé par une méthode essai-erreur, qui place l'étudiant en son centre, conformément à une théorie psycholinguistique, rapportée par Elisabeth Lavault (1985 : 91), qui supposait que les apprenants émettent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue nouvelle, qui se voient « confirmées ou infirmées » par l'exposition à cette dernière³⁶¹. La traduction interprétative s'intègre d'autant plus dans cette perspective, puisqu'elle encourage, chez l'étudiant, la créativité (Lavault, 1985).

Quant à un des composants de ce processus d'apprentissage de la langue nouvelle, l'acquisition du vocabulaire, il a, depuis longtemps, été associé à la traduction, si bien qu'il en est devenu également un des enjeux. L'étude de Peter Prince, « Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency » (1996), qui compare deux modalités d'acquisition du lexique en langue nouvelle, bien qu'elle lui ait permis d'identifier quelques failles profondes, de la traduction, n'a pas réussi à la départager de l'apprentissage par le contexte. Les conclusions de son enquête sont, par ailleurs, si partagées, qu'en émerge une solution presque tout indiquée, vers laquelle semblent tendre d'autres auteurs, comme Elena Carpi (2006), qui se sont également exprimés sur la question du vocabulaire. Cette auteure ne croit notamment pas aux vertus de la traduction au regard de l'acquisition du vocabulaire lorsque celle-ci est univoque, rigide et privée de contexte, mais approuve l'usage du dictionnaire monolingue, ou même bilingue puisque celui-ci inclut souvent un contexte, de même qu'un aspect culturel dans ses définitions (Carpi, 2006). Ainsi, un mélange des deux modalités, de contexte et de traduction, examinées par Peter Prince (1996) dans son article, semblerait constituer une solution au regard de la question de l'apprentissage du vocabulaire. Celui-ci propose d'ailleurs, lui-même de passer outre la déduction du sens, en contexte, peut-être l'étape la plus problématique de cette modalité – pour laquelle il recommande tout de même le partage de stratégies métacognitives par le professeur afin de préparer les étudiants à mieux repérer et à tirer avantage de tous les indices présents dans le contexte –. La signification des nouveaux mots de vocabulaire serait ainsi révélée en association avec leur traduction. Serait ainsi réservé au contexte le rôle de répertorier les éléments syntaxiques et lexicaux avec lesquels le mot nouveau est le plus souvent associé au sein de la langue nouvelle, afin d'aider l'étudiant, à s'y constituer des réseaux lexicaux solides, d'autant que de telles associations permettent de mieux retenir la forme morphologique (Prince,

³⁶¹ Galisson, R., Bautier, E., Coste, D., Hebrard, J., Lehman, D, Porcher, L., Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, 70.

1996). Il permettrait aussi, selon les suggestions d'Elena Carpi (2006), de donner des indications culturelles.

Peter Prince (1996) défend également quelques grands principes directeurs au regard de l'apprentissage du vocabulaire. Il recommande notamment de choisir des mots de vocabulaire adaptés aux besoins des apprenants, ce qui rentre parfaitement en ligne de compte avec une approche communicative et même, un enseignement bilingue, qui visent à les doter d'une connaissance opérative de la langue, sans pour autant faire d'eux des répliques de locuteurs natifs. Il serait également bon, selon lui, que l'enseignant s'assure que ses étudiants suivent réellement toutes les étapes nécessaires, détaillées dans la section consacrée aux arguments avancés contre l'utilisation de la traduction, à l'intégration correcte des nouveaux mots de vocabulaire dans les réseaux lexicaux de la langue nouvelle orientés vers la production afin d'éviter une des insuffisances de la traduction à cet égard : l'impossibilité de restituer ces nouveaux éléments lexicaux dès lors qu'un transfert de connaissances s'impose, via un changement de contexte, ou même de modalité. Pour ce faire, il propose d'intégrer à la leçon des activités autour de l'acquisition du vocabulaire, consacrées à la recherche de synonymes des nouveaux mots de vocabulaire, à l'examen de leurs collocations, et ensuite, à leur contextualisation dans des phrases entières. Finalement, Peter Prince (1996) recommande aux enseignants d'encourager leurs étudiants à réfléchir à l'utilisation des deux modalités, de traduction ou de contexte, et des diverses activités qui les accompagnent, de manière à comprendre leur utilité, pour les amener, à l'avenir, à les reproduire systématiquement dès lors qu'ils doivent apprendre de nouveaux éléments lexicaux. Expliquer les avantages et les désavantages des deux modalités en question permettra également aux étudiants d'effectuer un choix éclairé de la méthode qui leur convient le mieux pour une situation donnée (Prince, 1996).

La piste des nouvelles technologies est également à explorer afin de faciliter l'intégration d'activités de traduction dans la salle de classe. Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola ont notamment saisi cette occasion dans leur article intitulé « Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating Subtitling in the Foreign-Language Curriculum » (2014) dans lequel elles ont tenté de dégager les impressions que plusieurs générations d'étudiants irlandais anglophones, apprenant l'italien, ont eu de leur module de sous-titrage à la NUI Galway. Ces deux auteures pensent que le sous-titrage, ou la traduction audiovisuelle, peut échapper au reproche selon lequel la traduction écrite ne mobilise que deux compétences linguistiques considérées comme « passives », et donc moins prestigieuses dans un paradigme

encore marqué par l'approche communicative, soit la compréhension à la lecture et l'expression écrite. En effet, un tel exercice fera appel aux quatre canaux sémiotiques – visuel non verbal, audio non verbal, visuel verbal et audio verbal –. En ce sens, la traduction audiovisuelle permet à l'enseignant qui l'intègre dans sa classe de travailler encore davantage de compétences qu'une traduction écrite monosémiotique. En plus de la grammaire, de la syntaxe, du lexique que ces deux formes de traduction sont réputées exercer, la source audiovisuelle fournit des exemples d'interactions dans la langue nouvelle, ainsi que des indices phonologiques et pragmatiques au regard de l'utilisation réelle de celle-ci. L'activité est également censée déboucher sur l'acquisition, de la part des élèves, d'une compétence audiovisuelle (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014). Pour cela, les auteures, Laura Incalcaterra McLoughlin et Jennifer Lertola (2014), recommandent aux enseignants qui souhaitent proposer à leurs élèves des activités de sous-titrage de choisir judicieusement les passages qui seront soumis à leur attention, à l'instar de tout texte à traduire par écrit. Ainsi, ils pourront éveiller l'intérêt des élèves, cibler un point d'étude linguistique particulier et s'adapter à leur niveau de langue actuel, tout en veillant à intégrer des nouveautés, parmi les références à leurs connaissances déjà acquises. Les responsables du module de sous-titrage au NUI Galway, sur lequel repose l'étude des auteures, ont opté, à cet égard, pour les dialogues de films, à mi-chemin entre la conversation écrite, planifiée et cohérente, où les personnages n'ont pas l'habitude de s'interrompre ou de parler par-dessus les uns les autres pour permettre la compréhension des spectateurs, les rendant ainsi plus accessibles aux apprenants, et la discussion de la vie réelle, qui doit obéir aux règles, souvent spécifiques à la culture, de la prise de parole.

Outre une possible réalisation du souhait des chercheurs cités dans le présent mémoire, principalement dans la section précédente, consacrée aux contradictions entre études, de voir davantage de recherches menées sur la relation entre la traduction, et plus généralement la langue propre des étudiants, et l'apprentissage d'une langue nouvelle, l'avenir de la traduction, au regard de la didactique des langues, renfermera également, très probablement, des tentatives de théorisation à son égard, notamment des usages qui en sont fait dans la salle de classe. Ernesto Macaro (2001) a déjà, par exemple, produit un *continuum*, afin de recenser trois grandes catégories d'attitudes envers l'utilisation de la langue propre des apprenants, associées à sa fréquence d'utilisation. Hassan Mohebbi et Sayyed Mohammad Alavi (2014) pensent que la décision d'employer cette langue propre des apprenants au sein de la salle de classe ne doit pas être prise à la légère et ne peut, comme le précise David Lasagabaster (2013), être subordonnée uniquement à l'intuition, les convictions ou les expériences des professeurs car ceux-ci, surtout

lorsqu'ils sont débutants, risquent de ne pas parvenir à trouver, sans aucune orientation, un ratio satisfaisant entre langue propre et langue nouvelle. Un premier pas vers l'assurance que les enseignants respectent, comme ils devraient être encouragés à le faire, selon Hassan Mohebbi & Sayyed Mohammad Alavi (2014) « un équilibre entre l'utilisation de la langue propre et de la langue nouvelle dans le contexte de l'apprentissage de la langue nouvelle »³⁶², à la faveur d'un usage réfléchi de la seconde, est d'encourager la réalisation de nouvelles études empiriques qui aideront les enseignants à prendre conscience des proportions réelles dans lesquelles ils utilisent la langue propre de leurs étudiants dans leur classe, ainsi que des fonctions qu'elle y occupe. Anne Edstrom (2006) a déjà entrepris une démarche similaire, à la faveur d'une auto-évaluation qui lui a permis d'étudier ses propres habitudes en la matière, dans le but de se remettre en question et d'améliorer sa pratique enseignante, ce qui est toujours primordial dans cette profession. Cette démarche devrait permettre, selon elle, d'éliminer, d'abord, par la prise de conscience, ensuite par l'adoption de certaines actions, telles qu'une planification plus consciencieuse de ses leçons, les usages préjudiciables de la langue propre des élèves, qu'elle qualifie d'« usages paresseux », induits par la fatigue de l'enseignant, ou tout simplement par « une sortie de son rôle »³⁶³ (Edstrom, 2006). En effet, David Lasagabaster (2013) rappelle que lorsque la langue propre n'est plus encadrée, cette dernière peut avoir des effets plus délétères que bénéfiques. Contre l'avis de certains professeurs, notamment interrogés dans « Own-Language Use in ELT », de Graham Hall et Guy Cook (2013), davantage partisans d'un libre arbitre laissé aux enseignants à l'égard de l'utilisation de la langue propre de leurs étudiants, qu'ils perçoivent comme intuitive et axée sur l'affect, la deuxième étape est soutenue par plusieurs auteurs, tels que Graham Hall et Guy Cook, à nouveau, ou encore MacMillan et Turnbull (2009), David Lasagabaster (2016), Hassan Mohebbi et Sayyed Mohammad Alavi (2014), Felipe Kupske (2015). Elle serait alors de fournir aux enseignants des lignes directrices adéquates découlant de principes théoriques établis autour de l'utilisation de la langue propre des étudiants, parfois sous forme de traduction. En d'autres termes, ces auteurs en appellent à la théorisation du recours à ces pratiques. De ce fait, ils espèrent également, à l'instar de Guy Cook, dans « A Thing of the Future: Translation in Language Learning » (2007), pallier les déficiences de la *SLA*, qui, outre ses défauts fondamentaux, comme sa non-prise en compte de tout contexte historique ou culturel dans sa

³⁶² Mohebbi, H., & Alavi, M. "An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context", 66.

³⁶³ Hall, G., & Cook, G. (2012). "Own-Language Use in Language Teaching and Learning" (State-of-the-Article), 293.

recherche d'universaux et d'absolus dans l'enseignement, ou son manque de définition des objectifs de la didactique des langues, se perd aussi dans des contradictions. En effet, si la SLA s'intéresse à toute méthode pouvant conduire à l'apprentissage des langues, elle se caractérise également par un manque de recherches menées sur le rôle réel que la traduction peut jouer à cet égard, et, par ailleurs, si elle défend le plurilinguisme et la diversité, cette position ne s'étend pas à la classe de langue, où le monolinguisme est imposé (G. Cook, 2007).

Ainsi, pour clore ce chapitre conclusif, une éclaircie perçue dans les années 90, semble poindre encore aujourd'hui dans le ciel de la didactique des langues, car de plus en plus de voix s'élèvent pour demander que des pratiques bilingues soient intégrées dans le processus d'apprentissage d'une langue nouvelle pour ainsi le mettre au goût du jour et mieux coller à la réalité du monde linguistique actuel, où le bilinguisme est de plus en plus recherché par les apprenants, mais aussi, plus pragmatiquement, par les employeurs, au point de se dessiner comme une nouvelle norme (Lasagabaster, 2013). Cependant, avant que cette éclaircie ne perce complètement, beaucoup de travail reste à accomplir, notamment pour débarrasser la traduction de la mauvaise réputation qui lui colle encore à la peau et qui nuit aux possibilités d'apprentissage à plus d'un titre (Kupske, 2015). En effet, Eva Skopeczkova (2018) met en garde contre le caractère nocif d'une telle vision de la traduction, forgée par la littérature scientifique actuelle en matière de didactique des langues, pour les étudiants qui font de la traduction le sujet de leurs études supérieures. En effet, cette image de la traduction peut constituer un obstacle à leur compréhension et à leur apprentissage de celle-ci. Ces étudiants doivent se débarrasser de cette perception, au fur et à mesure qu'ils se frottent aux difficultés de la traduction, qui dépasse, en fait, largement, comme ils le découvrent, l'équivalence au niveau des mots, la transposition syntaxique ou la dépendance à l'égard d'un dictionnaire, et qui les dote, en outre, d'une compétence communicative, puisque de nombreux éléments extra-linguistiques doivent être pris en compte pour produire une traduction satisfaisante (Skopeczkova, 2018). Selon Stern³⁶⁴, l'enseignement monolingue en sortirait, même, gagnant s'il reconnaissait la validité de stratégies issues de l'enseignement bilingue, notamment la traduction et d'autres activités gravitant autour d'elle, comme la consultation de dictionnaires bilingues, l'interprétation consécutive, simultanée ou textuelle (Hall & G. Cook, 2012). Il faudrait bien sûr, pour ne pas tomber dans de vieux travers, arriver à trouver un équilibre entre stratégies bilingues et monolingues, défini par les objectifs et le contexte d'apprentissage. Les professeurs ont ainsi,

³⁶⁴ Stern, H. *Issues and Options in Language Teaching*.

dans leurs mains, une méthodologie davantage flexible, presque hétéroclite, que permet et qu'intègre facilement la traduction, mais surtout, une approche idéale à l'égard de l'enseignement des langues, car, comme le prédit Tomlinson, cité par Brian A. McMillan et Damian J. Rivers (2011 : 259), « les méthodes d'enseignement qui peuvent être adaptées au gré des besoins des professeurs sont les plus à même de les aider à soutenir leurs élèves dans leur apprentissage »³⁶⁵. En effet, si ces enseignants désirent travailler les compétences de communication de leurs étudiants dans la langue nouvelle, ils réserveront, au sein de leur salle de classe, une plus grande place aux stratégies d'enseignement monolingue tandis que s'ils entendent renforcer leurs compétences de médiation, ils mettront l'accent sur des stratégies d'enseignement bilingue (Hall & G. Cook, 2012). En définitive, il est bon de répéter, une dernière fois, que cette récente prise de conscience de la place de la langue propre des étudiants, y compris de la traduction, dans l'enseignement des langues n'a pas vocation à abandonner toute activité pédagogique monolingue (Hall & G. Cook, 2012). Aussi, l'attitude de rejet actuel à l'égard de la traduction ne profite en rien aux apprenants en voie d'acquiescer une langue nouvelle, car, cette pratique reste pourtant, bien présente dans leur processus d'apprentissage, parfois même contre la volonté de leur professeur (Lavault, 1985). En effet, selon, O'Malley et Chamot³⁶⁶, elle constituerait même l'un des outils pédagogiques auxquels les professeurs recourent le plus souvent. Ainsi, tant qu'elle sera mal vue et considérée comme un tabou, les étudiants ne recevront, sur son utilisation, aucune instruction appropriée de la part de leur enseignant. Ils n'apprendront pas, non plus, à discerner les occasions où le recours à la traduction s'avère opportun, et en garderont, peut-être, une vision erronée, comme celle d'un simple jeu d'équivalences lexicales et syntaxiques, libérées de tout contexte (Lavault, 1985). La question de la traduction au regard de l'enseignement des langues, qui se fait de plus en plus pressante à la lumière de la nouvelle identité bilingue que revêt le monde, se doit donc d'être, enfin, adressée pleinement, sans fard, afin de la sortir de son état de latence irrésolue, qui ne lui convient plus et qui participe, notamment, à l'émergence de problèmes, graves, au sein du domaine de la pédagogie des langues, dont le fossé entre pratique et théorie.

³⁶⁵ Tomlinson, B. (2005). "English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning". In E. Hinkel (Éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

³⁶⁶ O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*.

VIII. BIBLIOGRAPHIE

Principaux articles et publications

- Carpi, E. (2006). « Traduction écrite et didactique des langues : Entre communication et éducation interculturelle ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 141(1), 69-76. <https://www.cairn.info/journal-ela-2006-1-page-69.htm>
- Causa, M. (1996). « L’alternance codique dans le discours de l’enseignant ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 4, 111-129. <https://doi.org/10.4000/cediscor.404>
- Cook, G. (2007). “A Thing of the Future: Translation in Language Learning”. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3). <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x>
- Cook, G. (2009). “Foreign Language Teaching” Guy Cook. In M. Baker & G. Saldanha (Éds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^e éd) (3). Routledge.
- Directorate-General for Translation (European Commission). (2013). “Translation and Language Learning : the Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union : Summary”. *Publications Office of the European Union*, 1-5. <https://data.europa.eu/doi/10.2782/13232>
- Edstrom, A. (2006). “L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher’s Self-Evaluation”. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(2), 275-292. <https://doi.org/10.1353/cml.2007.0002>
- Hall, G., & Cook, G. (2012). “Own-Language Use in Language Teaching and Learning” (State-of-the-Art-Article). *Language Teaching*, 45(3), 271-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Hall, G., & Cook, G. (2013). “Own-Language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes”. *ELT Research Papers*, 13(1), 49.
- Hawkins, S. (2015). “Perspectives : Guilt, Missed Opportunities, and False Role Models: A Look at Perceptions and Use of the First Language in English Teaching in Japan”. *JALT Journal*, 37(1), 29. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ37.1-2>
- Karimah, A. (2020). “Revisiting Translation as a Foreign Language Learning Tool : Contrasting Beliefs of Diversely Proficient Students”. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 9-16. <https://doi.org/10.21460/saga.2020.11.14>
- Kelly, N., & Bruen, J. (2014). “Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours”. *Language Teaching Research*, 19(2), 150-168. <https://doi.org/10.1177/1362168814541720>

- Kern, R. G. (1994). "The Role of Mental Translation in Second Language Reading". *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441-461. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013450>
- Kupske, F. F. (2015). "Second Language Pedagogy and Translation: The Role Of Learners' Own-Language and Explicit Instruction Revisited". *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 51-65.
- Lasagabaster, D. (2013). "The Use of the L1 in CLIL Classes : The Teachers' Perspective". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21. <https://doi.org/10.5294/3148>
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier érudition.
- Lin, A. M. Y. (2017). "Code-Switching in the Classroom : Research Paradigms and Approaches". In K. A. King, Y.-J. Lai, & S. May (Éds.), *Research Methods in Language and Education* (487-501). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_34
- Incalcaterra McLoughlin, L. I., & Lertola, J. (2014). "Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating Subtitling in the Foreign-Language Curriculum". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). "The Practice of Policy : Teacher Attitudes toward 'English only'". *System*, 39(2), 251-263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.011>
- Mohebbi, H., & Alavi, M. (2014). "An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context : A Questionnaire-based Study". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 57-73. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.539>
- Prince, P. (1996). "Second Language Vocabulary Learning : The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency". *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493. <https://doi.org/10.2307/329727>
- Skopeczkova, E. (2018). "Translation and Language Learning: Untapped Potential of Functionalist Approach to Translation in the Foreign Language Classroom". *Brno studies in English*, 44, 5-17. <https://doi.org/10.5817/BSE2018-2-1>

Autres articles et publications

- Allwright, D. & K. Bailey (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Musawi, N. M. (2014). "Strategic Use of Translation in Learning English as a Foreign Language (EFL) among Bahrain University Students". *Comprehensive Psychology*, 3(10-03).

- Asgarian, A. (2012). "The Iranian EFL Teachers' Perceptions on Translation Strategy Use". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 922-928.
- Asher, J. (1988). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Production.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Barbin, F. (2012). « Jean-René Ladmiral ou l'irréductible parcellisation de la traductologie ». *Des mots aux actes*, 3, 13.
- Brooks-Lewis, K. (2009). "Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning". *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.
- Brooks, F. B. & R. Donato (1994). "Vygotskyan Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse during Communicative Tasks". *Hispania*, 77(2), 262-274.
- Butzkamm, W. (2003). "We only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma". *Language Learning Journal*, 28, 31. <http://dx.doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Butzkamm, W., & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid : CUP.
- Caid, L. (2008). « Les cognates français/anglais ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 149(1), 65-76. <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-65.htm> (consulté le 11 avril 2021).
- Caiman, R., & Daniel, I. (1998). "A Board's Eye View of Core French: The North York Board of Education". In S. Lapkin (Éd.), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* (281-323). Toronto: University of Toronto Press.
- Calis, E., & Dikilitas, K. (2012). "The Use of Translation in EFL Classes as L2 Learning Practice". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5079-5084.
- Caravolas, J. (2000). « Autres questions ». In *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières: Précis et anthologie thématique* (461-476). Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv69szqx.32> (consulté le 23 juillet 2021).
- Caravolas, J. (2000). « La France ». In *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières: Précis et anthologie thématique* (41-106). Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv69szqx.6> (consulté le 23 juillet 2021).

- Caravolas, J. (2000). « La Grande-Bretagne ». In *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières: Précis et anthologie thématique* (3-40). Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv69szqx.5> (consulté le 23 juillet 2021).
- Carreres, A., & Noriega-Sanchez, M. (2011). "Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training". *The Language Learning Journal*, 39, 281-297.
- Cavaillès, M. (2012). *Évolutions de l'enseignement des langues à l'école primaire*. Education. Dumas-00840661, 3.
- Celik, M. (2003). "Teaching Vocabulary through Code-Mixing". *English Language Teaching Journal*, 57, 361-369.
- Chavez, M. (2003). "The Diglossic Foreign Language Classroom". In C. Blyth (Éd.), *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the near-Native, and the non-Native Speaker* (163-208). Boston: Heinle.
- Cohen, A. C., & Aphek, E. (1980). "Retention of Second-Language Vocabulary over Time: Investigating the Role of Mnemonic Associations", *System*, 8, 221-235.
- Collombat, I. (2004). « La Stylistique comparée du français et de l'anglais : La théorie au service de la pratique ». *Meta*, 48(3), 421-428. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n3-meta615/007602ar/> (consulté le 27 juin 2021)
- Cook, V. (1995). "Multi-Competence and Learning of many Languages". *Language, Culture and Curriculum*, (8)2, 93-98.
- Cook, V. (2001). "Using the First Language in the Classroom". *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V. (2002). "Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective". In V. Cook (Éd.), *Portraits of the L2 user* (325-344). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4th ed.). London: Hodder Education.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, J. (2004). "Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language?" *RELC Journal*, 35(5), 5-20.
- Cruyt L., De Raedt, M., & Dengis, Y. (2016). *CLIL, ne perdons pas le nord!* <https://www.geo-clil.ugent.be/wp-content/uploads/2016/09/CLILBAPss.pdf> (consulté le 26 juin 2021).
- Cummins, J. (2007). "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 10(2), 221-240.

- Dagiliene, I. (2012). "Translation as a Learning Method in English Language Teaching". *Studies about Languages*, 21, 124-129.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and Human Brain*. New York: Grosset/Putnam Book
- De la Campa, J.C. & Nassaji, H. (2009). "The Amount, Purpose, and Reasons for Using L1 in L2 Classrooms". *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-759.
- Dörnyei, Z. (2009). "Communicative Language Teaching in the 21st Century: The 'Principled Communicative Approach'". *Perspectives*, 36, 33-43.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, P. & C. Polio (1990). "How much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom?" *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.
- Du Marsais, C. (1722). *L'Exposition d'une Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. Paris, 126.
- Du Marsais, C. ([1729] 1971) *Véritables principes de la grammaire ou Nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine*. Frommann, 109-110.
- Durdureanu, I.I. (2018). « Traduction et typologie des textes : pour une définition de la traduction "correcte" ». Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9808.pdf> (consulté le 7 août 2021).
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Fathimah, D. N. (2016). "Why is there Code Switching in EFL Classroom: A Case Study in a Vocational School in Cimahi West-Java". *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 16(1), 70-77.
- Favreau, M., & Segalowitz, N. (1983). "Automatic and Controlled Process in the First- and Second-Language Reading of Fluent Bilinguals". *Memory & Cognition*, 11, 565-574.
- Fernandez-Guerra, A. (2014). "The Usefulness of Translation in Foreign Language Learning: Students' Attitudes". *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2(1), 153-170.
- Ferreira Gaspar, N. 2009. "Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary Level." In A. Witte, T. Harden & A. R. de Oliveira Harden (Éds.). *Translation in Second Language Learning and Teaching* (173-180). Oxford: Peter Lang.
- Frohlich, M., Spada, N. & Allen, P. (1985). "Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms". *TESOL Quarterly*, 19(1), 27-57.
- Galisson, R., Bautier, E., Coste, D., Hebrard, J., Lehman, D, Porcher, L., Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, 70.

- Gass, S.M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gekoski, W. L. (1980). "Language Acquisition Context and Language Organization in Bilinguals". *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 429-449.
- Gilles, F. (2017). « Valorisation des analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes : étude prospective pour un dispositif plurilingue d'apprentissage du FLE dans le domaine de la santé ». *Linguistique*. Université Grenoble Alpes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01719853/document> (consulté le 10 avril 2021).
- Guthrie, E. (1984). "Six Cases in Classroom Communication: A Study of Teacher Discourse in the Foreign Language Classroom". In J. Lantolf & A. Labarca (Éds.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom* (173-194), Norwood, NJ: Ablex.
- Harbord, J. (1992). "The Use of the Mother Tongue in the Classroom". *ELT Journal*, 46(4), 350-355.
- Haßler, G. (2020). « Le tournant dans l'enseignement des langues étrangères chez Wilhelm Viëtor dans le contexte linguistique de l'époque ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64-65, 75-94. <https://doi.org/10.4000/dhfles.7416> (consulté le 5 mai 2021).
- Hareli, S., Kafetsios, K., & Hess, U. (2015). "A cross-Cultural Study on Emotion Expression and the Learning of Social Norms". *Frontiers in Psychology*, 6, 1501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01501> (consulté le 15 août 2021).
- Harmer, J. (2007a). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007b). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Harris, B. (1973). « La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la Sémantique ». In J. Mca'Nulty et al. (Éds.) *Problème de sémantique*. Cahier de linguistique 3 (135). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Harris, B. & Sherwood, B. (1978). "Translating as an Innate Skill", In D. Gerver et W. Sinaiko (Éds.), *Language, Interpretation and Communication* (155-170). Oxford, Plenum Press.
- Hobbs, V., A. Matsuo & M. Payne (2010). "Code-Switching in Japanese Language Classrooms: An Exploratory Investigation of Native vs. non-Native Speaker Teacher Practice". *Linguistics and Education*, 21, 44-59.
- Howatt, A. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Hulstijn, J. H. (1992). "Retention of Inferred and Given Meanings: Experiments in Incidental Vocabulary Learning". In P. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. (113-125). London: Macmillan.

- Jakobson, R. (1963). « Aspects linguistiques de la traduction », in *Essais de linguistique générale*, (trad. Nicolas Ruwet) (71-86), Paris, Éditions de Minuit. [«On Linguistic Aspects of Translation», in R.A. Brower, (Éd.), (1959) (232-39). *On Translation*. Cambridge: Harvard University Press].
- Jakobson, R. (1959). “On Linguistic Aspects of Translation”. In R. A. Brower & J. Nowy (Éds.), *On Translation*. Harvard University Press.
- Jakobson, R. (2004). “On Linguistic Aspects of Translation”. In Brower, R. (Éd.), *On Translation*. (232-239) New York: OUP.
- Kerzil, J. (2009). « Constructivisme ». In Jean-Pierre Boutinet (Éd.), *L’ABC de la VAE* (112-113). Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112> (consulté le 4 août 2021).
- Kim, S.H. & Elder, C (2008) “Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand”. *Language, Culture and Communication*, 21(2), 167-185.
- Klaudy, K. (2003). *Languages in Translation*. Budapest: Scholastica.
- Koch, E. (1947). “Functionalism in Foreign Language Teaching”. *The Modern Language Journal*, 31, 266-271.
- Kroll, J. F., & Curley, J. (1988). “Lexical Memory in Novice Bilinguals: The Role of Concepts in Retrieving Second Language Words”. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris. & R. N. Sykes. (Éds.), *Practical Aspects of Memory*, 2 (389-395). London: John Wiley and Sons.
- Ladmiral, J. (1979). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot.
- Ladmiral, J.-R. (1994), *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- Lake, W. (2013). *Direct method of teaching English*.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). “Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation”. *Applied Linguistics*, 29, 694-716.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd’hui : le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.
- Levine, G. S. (2003). “Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety. Report of a Questionnaire Study”. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Liao, P. (2006). “ELF Learners’ Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning”. *RELC Journal*, 37(2), 191-215.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). "First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom". *Language Teaching*, 44, 64-77.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990310> (consulté le 24 juillet 2021).
- Lüdi, G. (1991). « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? » In *Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies*, Barcelone : ESF.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2001). "Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making". *The Modern Language Journal*, 85, 531-548. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00124>
- Macaro E. (2005). "Codeswitching in the L2 Classroom: a Communication and Learning Strategy". In E. Llurda (Éd.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (68). Springer, New York.
- Macaro, E. (2009). "Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal' Use". In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Éds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (35-49). Bristol: Multilingual Matters.
- Maldonado Garcia, M., & Borges, A. (2014). "Lexical Similarity Level Between English and Portuguese". *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*, 14(13).
<https://doi.org/10.12795/elia.2014.i14.06> (consulté le 10 avril 2021).
- Mallikamas, P. (1997). "Translation as a Language Teaching Technique". *Thai TESOL Bulletin*, 10(1), 25-35.
- Malmkjaer, K. (2010). "Language Learning and Translation". In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Éds.), *Handbook of Translation Studies*, 1 (185-190). John Benjamins Publishing Company. <https://core.ac.uk/download/pdf/47346743.pdf> (consulté le 5 mai 2021).
- Malmkjær, K. (ed.) (1998). *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- McCran, T. (s. d.). *Most Honorable Son : Shame, Honor, and Dirty (Essay)*.
<https://www.pbs.org/mosthonorableson/shame.html> (consulté le 15 août 2021).
- McLelland, N. (2018). "The History of Language Learning and Teaching in Britain". *The Language Learning Journal*, 46(1), 6-16.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382052> (consulté le 4 mai 2021).
- Mehisto, P. (2012). *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merger, M.-F. (1999). « La traduction (version et thème) dans quelques manuels édités en Italie ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 346-

365. <https://doi.org/10.4000/dhfles.3058> (consulté le 24 avril 2021 à 20h39)
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris :Gallimard.
- Nation, I. S. p. (1982). “Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of the Research”, *RELC Journal*, 13(1), 14-36.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*, Prentice-Hall, United, New York.
- Newson, D. (1998). “Translation and Foreign Language Learning”. In Malmkjaer, K. (Éd.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation (63-64)* Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nida, E. (1964). *Towards the Science of Translation*, Leiden, Brill.
- Nursanti, Y. (2016). “Students’ Perception of Teacher’s Bilingual Language Use in an English Classroom”. *Journal of English and Education*, 4(1), 159-176.
- O’Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, M. (1984). « Aphasie et traduction ». *Meta : International Translators’ Journal*, 29, 57-67.
- Paradis, M. (1994). “Towards a Neurolinguistic Theory of Simultaneous Translation : the Framework”. *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 319-335.
- Pease-Alvarez, L. & A. Winsler (1994). “Cuando el maestro no habla español: Children’s Bilingual Language Practices in the Classroom”. *TESOL Quarterly*, 28(3), 507-535.
- Pickering, M. (1982). “Context-Free and Context-Dependent Vocabulary Learning: An Experiment”. *System*, 10(1), 78-83.
- Plazaola Giger, I. (1996). « À propos des méthodes communicatives : La transposition didactique en FLS ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 145-165. https://doc.rero.ch/record/20647/files/145-166_Plazaola.pdf (consulté le 29 mars 2021).
- Pluche, N.-A. (1751). *La mécanique des langues et l’art d’enseigner*. Paris, 40.
- Podolskij, A. (2012). “Zone of Proximal Development”. In N. Steel (Éd.), *Springer Encyclopedia of the Science of Learning (3485-3487)*. Springer. New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_316 (consulté le 4 août 2021).
- Polio, C , & Duff, P. (1994). “Teachers’ Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation”. *Modern Language Journal*, 78, 313-32
- Pruvost, J. (2013). « Avant-propos. – Vous avez dit traductologie ? » *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 172(4), 389-393. <https://www.cairn.info/revue-ela-2013-4-page-389.htm> (consulté le 21 avril 2021).

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International, 25.
- Pym, A. (2007). "Natural and Directional Equivalence in Theories of Translation". *Target*, 19(2), 271-294.
<https://sites.ualberta.ca/~ivashkiv/translation/PYM%20on%20equivalence.pdf>
 (consulté le 27 mai 2021 à 15h38).
- Radonvilliers, C. F. L. (1768). *De la manière d'apprendre les langues*. Paris, 17.
- Randaccio, M. (2012). "Translation and Language Teaching: Translation as a Useful Teaching Resource". In Gori, F. & Taylor, C. *Aspetti del la didattica e del l'apprendimento del le lingue straniere: contribute de icollaboratori del Centro Linguistico del l'Università di Trieste* (v. 2) (78-91). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Reimann, A. (2018). "Behaviorist Learning Theory". In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1-6). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0155> (cité sur Audio-lingual method. (2021). *Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Audio-lingual_method&oldid=1033333714
 (consulté le 14 août 2021).
- Reisner, C., & Schwender, P. (2020). « Translanguaging et intercompréhension -deux approches à la diversité linguistique? » *OLBI Working Papers*, 10, 205-227.
<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555> (consulté le 6 avril 2021)
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Röhr, G. (1993). *Erschliessen aus dem Kontext*. Berlin : Langenscheidt.
- Rolin-Ianziti, J. & Brownlie, S. (2002). "Teacher Use of Learners' Native Language in the Foreign Language Classroom". *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 402-426.
- Rolin-Ianziti, J. and Varshney, R. (2008). "Students' Views Regarding the Use of the First Language: an Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use". *Canadian Modern Language Review*, 65(2), 249-273.
- Rollin, C. ([1725] 1883). *Traité des Études*. Paris, (t. 1 : 184).
- Santoro, E. 2011. « Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências ». *Cadernos de Tradução* 1(17), 147-160.
- Sautermeister, C. (1989). « Pour une meilleure compétence lexicale ». In A. H. Ibrahim (Éd.), *Lexiques* (121-133). Paris : Hachette Clé Internationale.
- Schepens, J., Dijkstra, T., Grootjen, F., & van Heuven, W. J. B. (2013). "Cross-Language Distributions of High Frequency and Phonetically Similar Cognates". *PLOS ONE*, 8(5).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063006>

- Schaffner, C. (1998). *Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation*. Manchester: St. Jerome publishing.
- Seibert, L. C. (1930). "An Experiment on the Relative Efficiency of Studying French Vocabulary in Associated Pairs versus Studying French Vocabulary in Context". *Journal of Educational Psychology*, 21, 297-314.
- Shapson, S., Kaufman, D., & Durward, L. (1978). *B.C. French Study: An Evaluation of Elementary French Programs in British Columbia*. Burnaby, BC: Faculty of Education, Simon Fraser University.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). "Integrating Content and Language in Higher Education: An Introduction to English-Medium Policies, Conceptual Issues and Research Practices across Europe". *AILA Review*, 25, 1-12.
- Sokoli, S. (2006). "Learning via Subtitling (LvS) : A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities based on Film Subtitling". *Conference Proceedings*, 8. https://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf (consulté le 7 juillet 2021).
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stibbard, R. (1998). "The Principled Use of Oral Translation in Foreign Language Teaching". In K. Malmkjaer (Éd.), *Translation and Language Teaching* (69-76). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Stoian, C.-S. (2006). « La méthode traditionnelle ». *Dialogos*, 14, 6-9. <https://www.dialogos.rei.ase.ro/dia14.html> (consulté le 23 juillet 2021).
- Storch, N., & Aldosari, A. (2010). "Learners' Use of First Language (Arabic) in Pair Work in an EFL Class". *Language Teaching Research*, 14, 355-375.
- Tomaszkiewicz, T., & Włodarczyk, A. (2017). « Relativité de la notion d'équivalence sur l'exemple de la traduction des titres de presse en ligne ». *Roczniki Humanistyczne, LCV*, 8. <http://dx.doi.org/10.18290/rh.2017.65.8-3>
- Tomlinson, B., 2005. "English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning". In E. Hinkel (Éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Turnbull, M. (2001). "There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but..." *The Canadian Modern Language Review*, 57, 531-540.
- Van Honsté, C., & Lontie, M. (2012). « Les cours particuliers : Une école après l'école ? » *Étude UFAPEC*, 21(12), 6 <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2112-Etude-cours-particuliers.pdf> (consulté le 19 avril 2021)
- Van, Dinh Hong. (2010). « La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels ». *Synergies Pays riverains du Mékong*, 1, 141-171.

Walker, D. (2005a), « Le français dans l'Ouest canadien » In A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (Éds.), *Le français en Amérique du Nord. État présent (187-205)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module3/co/module3_88.html (consulté le 21 avril 2021)

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkerson, C. (2008). "Instructors' Use of English in the Modern Language Classroom". *Foreign Language Annals*, 41(2), 310-320.

Wong-Fillmore, L. (1980). "Learning a Second Language: Chinese Children in the American Classroom". In J.E. Alatis (Éd.), *Current Issues in Bilingual Education: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (309-325). Washington, DC: Georgetown University Press.

Pages web

Anne Edstrom. (2021) ResearchGate GmbH.
<https://www.researchgate.net/profile/Anne-Edstrom-2> (consulté le 9 avril 2021)

British Council. (s. d.). *Negotiation of Meaning*. TeachingEnglish.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/negotiation-meaning> (consulté le 10 mai 2021).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *INTERLINÉAIRE : Définition de INTERLINÉAIRE*. <https://www.cnrtl.fr/definition/interlinéaire> (consulté le 2 mai 2021).

ClipFlair—Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips. (s. d.). <http://social.clipflair.net/> (consulté le 7 juillet 2021).

Commission européenne. (2018). *À propos de la politique de multilinguisme*. Éducation et Formation – European Commission.
https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en (consulté le 13 mai 2021)

Échelle de Likert. (2021). *Wikipédia*.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Échelle_de_Likert (consulté le 14 mai 2021)

Gouvernement du Canada (Bureau de la traduction). (2019). *Panorama historique de la méthode « grammaire-traduction » pour l'enseignement des langues étrangères*
<https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/blogue-blog/methode-grammaire-traduction-grammar-translation-method-fra> (consulté le 26 avril 2021).

Guilt–shame–fear spectrum of cultures. (2021). *Wikipedia*.

https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Guilt%E2%80%93shame%E2%80%93fear_spectrum_of_cultures&oldid=1037471347 (consulté le 15 août 2021).

Hypothèse Sapir-Whorf. (s. d.). <http://asl.univ-montp3.fr>. Retrieved from: http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Hypothese_Sapir_Whorf_avril2008.pdf (consulté le 26 juin 2021).

Joiner, M. (s. d.). *Les Méthodologies de L2 exposées en Classe.* <https://Faculty.Georgetown.edu>. Retrieved from <https://faculty.georgetown.edu/kokorap/studentprojects/methods/methodologies.htm> (consulté le 23 juillet 2021).

La Zone proximale de développement. (s. d.). Académie de Paris. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2067169/la-zone-proximale-de-developpement (consulté le 28 juin 2021).

Lewis, R. (2020). What Is Comprehensible Input and Why Does It Matter for Language Learning? *leonardoenglish*. <https://www.leonardoenglish.com/blog/comprehensible-input> (consulté le 29 mars 2021).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *MÉTALANGAGE : Définition de MÉTALANGAGE.* <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9talangage> (consulté le 10 août 2021).

Padzik, D. (2018). *Comment pratiquer la grammaire de manière inductive ?* Les Experts au service du FLE. <https://lesexpertsfle.com/ressources-fle/comment-pratiquer-la-grammaire-de-maniere-inductive/> (consulté le 5 mai 2021).

Quelques faits sur les langues. (s. d.). <https://edl.ecml.at/>. Retrieved from : <https://edl.ecml.at/Facts/LanguageFacts/tabid/1859/language/fr-FR/Default.aspx> (consulté le 11 mai 2021).

Tool Module : Different Types of Bilingualism. (s. d.). https://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/outil_bleu20.html (consulté le 23 mars 2021)

Université de Liège. (2017). *Bachelier en traduction et interprétation.* Université de Liège – Programmes. <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20202021/formations/condacp/P1TRIN01.html> (consulté le 24 mai 2021).

Vergonha. (2021). *Wikipédia.* <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Vergonha&oldid=185294977> (consulté le 15 août 2021).

Version (exercice). (2021). *Wikipédia.* [https://fr.wikipedia.org/wiki/Version_\(exercice\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Version_(exercice)) (consulté le 29 mai 2021).

Notes de cours

Exercices structuraux. (s. d.). <http://web.ac-reims.fr>.

https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/5_asituationc2c3_exercices_structuraux.pdf

Retrieved from:

<http://ekladata.com/charivari.eklablog.com/perso/2012/exercices%20structuraux%20v4.pdf> (consulté le 5 mai 2021)

L'alternance codique. (s. d.). <http://uoh.concordia.ca/>. Retrieved from:

http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module3/co/module3_88.html (consulté le 10 août 2021).

Les METHODES AUDIO-VISUELLES : la méthodologie SGAV ou une approche structurale globale de la langue. (s. d.). <http://asl.univ-montp3.fr>.

<http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf> (consulté le 5 mai 2021)

Notes du cours de 2016 de linguistique générale.

Notes du cours de 2020 de linguistique contrastive français-anglais.

Notes de cours 2018 d'histoire de la traduction et d'introduction à la traductologie.