



HAL
open science

Apprentissage des langues et traduction

Kirsten Malmkjær

► **To cite this version:**

| Kirsten Malmkjær. Apprentissage des langues et traduction. 2016. hal-01352426

HAL Id: hal-01352426

<https://hal.science/hal-01352426>

Preprint submitted on 8 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprentissage des langues et traduction

Kirsten Malmkjær

Traduit par Damien Rocher, étudiant du Master Traduction spécialisée multilingue de l'Université Grenoble Alpes (2016).

Article original: [10.1075/hts.1.lan1](https://doi.org/10.1075/hts.1.lan1)

[Handbook of Translation Studies](#) Volume 1 (2010), pp. 185–190. Traduction : 2016

© 2016–2016 John Benjamins Publishing Company.

S'il est évident que l'apprentissage ou l'acquisition¹ d'une langue constitue un prérequis à la pratique de la traduction, le rôle que la traduction pourrait jouer dans l'apprentissage et l'acquisition des langues fait débat dans le monde occidental², aussi bien en traductologie qu'en didactique des langues. Avec le rejet de la méthode grammaire-traduction par les partisans des méthodes dites « naturelles » d'enseignement et d'apprentissage des langues, très peu d'experts de la didactique des langues sont enclins à recommander l'usage de la traduction comme méthode ou comme aide pour l'enseignement des langues, en particulier aux niveaux primaires et secondaires du système éducatif, bien que de nombreux enseignants continuent de la trouver bénéfique. Par exemple, Harvey (1996 : 46 ; notre traduction) décrit ainsi la situation en France :

Il y a encore quelques années, il était officiellement interdit d'utiliser la L1 en classe, que ce soit à des fins de traduction ou d'explications grammaticales, même si un certain nombre d'enseignants continuaient de traduire « clandestinement »... La méthode dite *directe* a été imposée par le ministère à partir de 1950, mais elle n'a réellement commencé à être mise en œuvre que bien des années plus tard. Le fait que l'interdiction de la traduction ait été condamnée, dès 1987, par l'APLV (*Association des Professeurs de Langues Vivantes*) dans un numéro spécial de la revue *Les langues modernes* est révélateur ... [d'un] fossé ... entre les décideurs politiques et la réalité à laquelle sont confrontés les enseignants au quotidien.

Nombreuses sont les universités qui intègrent la traduction dans leurs cursus de langues étrangères. Le thème est utilisé pour évaluer l'aptitude des apprenants à la production écrite et orale dans la langue étrangère, tandis que la version sert à évaluer leur compréhension de cette langue. Mais de tels exercices sont rarement comparables à ceux pratiqués dans les formations spécialisées en traduction : celle-ci y en effet envisagée comme une compétence

à part entière, destinée à transmettre un message à des lecteurs incapables de le comprendre dans sa langue d'origine (voir notamment Vienne 1994).

1. Le rejet de la traduction dans l'enseignement européen moderne des langues étrangères

1.1 La méthode grammaire-traduction

Les raisons du rejet de la traduction dans l'enseignement des langues par le mouvement des Réformistes ont été énumérées dans de nombreux travaux, soulignant que c'était en fait la méthode grammaire-traduction qui était rejetée, méthode qui n'est en rien comparable à la traduction à proprement parler. En effet, cette méthode se concentre sur la traduction de phrases isolées conçues spécialement pour illustrer certains points de grammaire de façon claire et progressive. Comme l'explique Howatt (1984 : 131), la méthode en question, mise au point en Prusse au début du XVIIIème siècle, est devenue la norme pour l'enseignement moderne des langues vivantes dans le secondaire en Europe, les leçons en groupe ne se prêtant pas à l'approche scolastique qui consistait à étudier des textes entiers en langue étrangère à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire. Il convient néanmoins d'aborder ces raisons ici, car certains des arguments avancés sont aussi applicables à d'autres formes de traduction, lorsqu'elles sont utilisées en cours de langue.

1.2 Les arguments à l'encontre de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues.

Les arguments soulevés à l'encontre de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues vivantes doivent être replacés dans le contexte du vaste mouvement de réforme européen, qui aurait commencé avec la publication de Viëtor (1882), et dont faisaient aussi partie, notamment, William Henry Widgery en Grande-Bretagne, Felix Franke et Hermann Klinghardt en Silésie, et Otto Jespersen au Danemark. Ce mouvement avait trois caractéristiques principales, exprimées en ces termes par Howatt (1984 : 171 ; notre traduction) : « 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 ». Dans ce contexte, l'utilisation de phrases isolées conçues spécialement pour être traduites à l'écrit n'avait aucune chance d'avoir du succès.

En s'appuyant sur Berlitz (1907), Lado (1964) et Gatenby (1967), Malmkjær (1998 : 6) énumère comme suit les arguments avancés contre le recours à la traduction dans l'enseignement des langues : la traduction serait sans lien avec les quatre compétences qui définissent la maîtrise d'une langue, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et la compréhension orale, et empièterait ainsi indûment sur le

temps consacré à leur acquisition. La traduction serait aussi artificielle, et donnerait aux étudiants l'illusion d'une correspondance biunivoque entre les langues. La traduction inciterait les étudiants à garder leur langue maternelle à l'esprit, ce qui entraînerait des interférences et les empêcherait de penser directement dans la langue étudiée. La traduction serait une bien piètre méthode d'évaluation des compétences langagières (voir la section 1 plus haut), car il serait impossible de rédiger de manière libre et naturelle dans la L2 si le texte source (TS) convoque constamment la L1. En fait, de tels exercices ne devraient être pratiqués que dans les cours ayant spécifiquement trait à la traduction.

2. Que valent ces arguments ?

Il apparaît clairement que si ces affirmations étaient justes, elles constitueraient des arguments de poids contre l'utilisation de toute forme de traduction dans l'enseignement des langues. Malmkjær (1998 : 8) soutient qu'elles ne sont pas valables en ce qui concerne les (simulations de) traductions fonctionnelles destinées à remplir un objectif concret, et pour lesquelles le traducteur reçoit toutes les informations nécessaires. Il est en effet impossible de produire une traduction adaptée à un tel objectif sans avoir beaucoup lu et écrit, et, souvent, sans avoir communiqué avec les commanditaires et les clients. La traduction n'est donc pas sans lien avec les quatre compétences ci-dessus, et ne constitue pas nécessairement une perte de temps. Le caractère artificiel de la traduction ne s'impose pas non plus comme une évidence. A titre d'exemple, Harris et Sherwood (1978) soutiennent qu'il s'agit d'une compétence innée chez les bilingues. Or, les bilingues étant plus nombreux dans le monde que les monolingues, on peut difficilement soutenir qu'une compétence innée chez eux est artificielle. De plus, celui qui pratique la traduction proprement dite se rend vite compte qu'il n'existe pas de correspondances directes entre les langues. Donc, loin de l'induire en erreur sur ce point, elle est au contraire susceptible de mieux lui en faire prendre conscience. Il est indubitable que la traduction produit des interférences, mais apprendre à les combattre est extrêmement utile pour les étudiants en langues. Et comme un certain nombre d'entre eux deviennent traducteurs, il n'y a pas de raison que l'apprentissage de la traduction (à proprement parler) soit exclu des cours de langue. Ces dernières années, nombreux sont les spécialistes à avoir pris la défense de la pratique de la traduction, sous diverses formes, en cours de langue (voir par exemple Cook 2010 et les articles rassemblés dans Witte, Harden & Harden 2009). Toutefois, les diverses utilisations possibles de la traduction dans l'enseignement des langues ont fait l'objet de peu d'évaluations empiriques. En particulier, ces évaluations font cruellement défaut en ce qui concerne les exercices de traduction bénéficiant d'une véritable mise en situation.

3. Mise à l'épreuve des arguments

Carreres (2006) a réalisé un sondage auprès de trente-et-un étudiants hispanistes de l'université de Cambridge. Tous étaient favorables à l'intégration d'un enseignement de la traduction dans les formations en langues vivantes de premier cycle. A la question « A combien évaluez-vous l'utilité de la traduction de l'anglais vers la langue étrangère pour l'apprentissage de celle-ci ? », la réponse moyenne obtenue était de 4,6, sur une échelle allant de 0 (minimum) à 5 (maximum) (Carreres 2006 : 8). Plus de la moitié des étudiants (54%) considéraient la traduction comme la méthode la plus efficace, même si sa popularité variait sensiblement d'un étudiant à un autre.

Néanmoins, ce sentiment des étudiants de Cambridge, pour lesquels la traduction constitue la meilleure méthode d'apprentissage d'une langue, n'est pas confirmé avec certitude par les expériences qui ont été menées, comme celle de Källkvist (2008). Au cours de cette étude longitudinale d'une durée de treize semaines, « deux groupes d'anglicistes [suédois] de niveau avancé, répartis de façon aléatoire, ont eu à réaliser des exercices de deux types différents, tous deux centrés sur la forme, mais dont un seul contenait de la traduction » (Källkvist 2008 : 183 ; notre traduction). Le cours dispensé portait sur la grammaire et se concentrait sur l'étude de formes grammaticales isolées. Les exercices utilisés ne comportaient donc pas la mise en situation décrite dans la section précédente. Au lieu de cela, un groupe d'étudiants traduisait des phrases complètes ou des morceaux de phrases, tandis que l'autre réalisait des exercices à trous et des exercices de transformation basés sur ces mêmes phrases. L'étude intégrait également un troisième groupe, qui suivait un cours se concentrant uniquement sur le sens : les apprenants devaient lire des œuvres de fiction, en débattre, et écrire des dissertations sur lesquelles ils recevaient un retour. Il s'agissait toutefois de lycéens, non tirés au sort, et qui n'étudiaient pas seulement l'anglais. Par conséquent, comme le souligne Källkvist (2008 : 189 ; notre traduction), « toute différence de résultat entre [ce groupe] et les deux groupes expérimentaux a plutôt fait émerger de nouvelles hypothèses que des conclusions. » Les questions auxquelles cette étude tentait de répondre étaient au nombre de trois (Källkvist 2008 : 186 et 188) :

1. Les étudiants ayant effectué des exercices de traduction sur une durée conséquente réussissent-ils aussi bien en termes d'exactitude morphosyntaxique en anglais que les étudiants qui ont effectué des exercices uniquement dans la L2 (mais ciblant les mêmes structures) quand (a) ils *traduisent* du suédois vers l'anglais et (b) *écrivent directement* en anglais ?
2. Existe-t-il des étudiants capables de réussir aussi bien dans les deux types de tâches, quelle que soit la nature de l'exercice ?

3. Les étudiants qui ont écrit et lu d'importantes quantités de textes en anglais, en tant que L2, mais n'ont pas reçu d'explications formelles sur l'utilisation des structures morphosyntaxiques, réussissent-ils aussi bien en termes d'exactitude morphosyntaxique que les étudiants qui ont effectué des « exercices de traduction » ou des « exercices uniquement dans la langue cible », quand (a) ils *traduisent* du suédois vers l'anglais et quand (b) ils *écrivent directement* en anglais ?

Tous les étudiants ont évalués avant et après la fin du cours de grammaire, au moyen d'un questionnaire à choix multiple, d'une épreuve de traduction (du suédois vers l'anglais) et d'un exercice de restitution écrite, dans cet ordre (Källkvist 2008 : 190). Les deux groupes qui avaient réalisé des exercices se concentrant sur la forme ont d'avantage gagné en exactitude entre la première et deuxième session de tests que le troisième groupe, ce qui tend à indiquer que les exercices centrés sur la forme, y compris les exercices de traduction, constituent des méthodes plus efficaces pour améliorer la correction grammaticale que les activités portant uniquement sur le sens (Källkvist 2008 : 197). Concernant les deux autres groupes, aucune différence statistiquement significative n'a été observée en termes de gains d'exactitude entre les deux sessions de test, aussi bien dans les QCM que dans les épreuves de traduction. Par ailleurs, « une partie des apprenants sont capables de bien réussir les exercices se concentrant sur la forme, quel que soit leur type » (Källkvist 2008 : 198 ; notre traduction). Par conséquent, cette étude « ne fournit aucun argument à l'appui de l'utilisation exclusive de la traduction dans les cours pour apprenants avancés qui se concentrent sur la forme » (Källkvist 2008 : 199 ; notre traduction). Les apprenants qui avaient été exposés à des exercices se concentrant sur la forme et ne comportant pas de traduction ont mieux réussi l'exercice de restitution que les étudiants qui avaient été exposés à des exercices de traduction, tandis que les étudiants qui avaient fait de la traduction ont mieux réussi que l'autre groupe à l'exercice de traduction. Källkvist en tire par conséquent la conclusion suivante (2008 : 199 ; notre traduction) :

Si nous voulons que nos apprenants soient capables de bien utiliser la L2 lorsqu'ils communiquent, aussi bien dans les situations où ils doivent traduire que dans celles où ils ont besoin de s'exprimer directement dans la L2, il semble parfaitement raisonnable de les soumettre aux deux types d'exercice, en veillant à ce qu'ils soient riches et variés.

Il serait utile d'avoir des résultats d'études examinant l'utilisation de la traduction et même de l'interprétation avec mise en situation correcte dans la classe de langue, puisque les professions d'interprète et de traducteurs constituent d'importants débouchés pour les apprenants³. Il serait également judicieux de consacrer une partie du temps de cours à les préparer à ces professions. La question de savoir si une forme particulière d'enseignement

des langues devrait être utilisée avec les apprentis traducteurs n'est pas abordée dans cet article, mais le lecteur trouvera dans les articles rassemblés dans Malmkjær (1998 et 2004) une sélection d'opinions sur la question.

Notes

¹ L'« apprentissage » désigne ici le fait d'apprendre une ou plusieurs langues en bénéficiant d'un enseignement dispensé de façon plus ou moins formelle par un individu ayant déjà fait du chemin dans l'acquisition de sa ou de ses première(s) langue(s). L'« acquisition » désigne le fait pour un individu d'apprendre une langue dès sa naissance ou dès le tout début de sa vie. Les dimensions de cet article permettent d'aborder uniquement le rôle que la traduction peut jouer dans l'apprentissage.

² Ou, plutôt, dans les contextes d'enseignement linguistiques influencés par la linguistique appliquée issue des pays anglophones. Par exemple, alors que la traduction est exclue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues sur l'essentiel du territoire indien et pakistanais, elle est beaucoup utilisée dans de nombreuses régions de Chine.

³ La version 2010 de la brochure en ligne de l'université britannique de Leiceister consacrée aux formations de premier cycle, indique : « Chaque année, un nombre important de nos diplômés [en langue] décident d'effectuer une formation de 2ème cycle pour devenir interprètes et traducteurs » (notre traduction).

Références

Berlitz, Maximillian D. 1907. *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*. New York: Berlitz.

Carreres, Angeles. 2006. "Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations." *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. December 2006. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council (online). http://www.cttic.org/publications_06symposium.asp [Consulté le 7 avril 2010].

Cook, Guy. 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Gatenby, E.V. 1967. "Translation in the classroom." In *ELT Selections 2: Articles from the Journal 'English Language Teaching'*, W.R. Lee (ed.), 65–70. London: Oxford University Press.

Harris, Brian & Sherwood, Bianca. 1978. "Translation as an Innate Skill." In *Language, Interpretation and Communication*, David Gerver & H. Wallace Sinaiko (eds), 155–170. New York & London: Plenum Press.

Harvey, Malcolm. 1996. "A translation course for French-speaking students." In *Teaching Translation in Universities: Present and Future Perspectives*, Penelope Sewell & Ian Higgins

(eds), 45–65. London: Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching and Learning.

Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford & New York: Oxford University Press. Part Three, “Language teaching in the nineteenth century.”

Källkvist, Marie. 2008. “L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-formS within a meaning-focused curriculum.” In *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*, Lourdes Ortega & Heidi Byrnes (eds), 182–202. London & New York: Routledge.

Malmkjær, Kirsten (ed.). 1998. *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St Jerome.

Malmkjær, Kirsten (ed.). 2004. *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Lado, Robert. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Vienne, Jean. 1994. “Towards a pedagogy of translation in situation.” *Perspectives: Studies in Translatology* 1: 51–9. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.1994.9961222>

Viëtor, W. 1882. Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur überbürdungsfrage. Heilbronn: Henninger. Publié sous le pseudonyme de Quousque Tandem.

Witte, Arnd, Harden, Theo & Harden, Alessandra Ramon de Oliveira (eds). 2009. *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford, Bern etc.: Peter Lang.