



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN
Traductología, Traducción Profesional y Audiovisual**

TESIS DOCTORAL

**Valor y sentido de la traducción en los
manuales escolares españoles de
Francés como Lengua Extranjera
entre 1957-1967**

Presentada por Christophe Rabiet
para optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Antonio Bueno García

2023

**Valeur et sens de la traduction dans
les manuels scolaires espagnols de
Français Langue Étrangère
entre 1957-1967**

*Gracias a Antonio Bueno García, por haberme guiado
en la selva de la traducción*

Y porque he recibido la mejor ayuda posible: el apoyo

*Debido a la idea ingenua de que el lenguaje son palabras,
mucha gente supone tácitamente que traducir consiste en
sustituir una palabra de una lengua A por otra de la lengua B.*

(Nida y Taber, 1986, p. 139)

*Notre vocabulaire révèle notre rapport au monde tout autant
qu'il le façonne. Plus on a à sa disposition un lexique large,
plus on peut exprimer une pensée fine et précise.*

(Périer, 2019, p. 11)

Résumé

La traduction appliquée à la didactique des langues étrangères ne peut pas être limitée à sa simple identification de traduction dite «pédagogique» définie comme une méthode et une stratégie d'enseignement et d'apprentissage des langues. Cette vision réductrice et traditionnelle de la traduction lui attribue un statut d'opération explicite, propre des approches linguistiques. La traduction au sein de l'enseignement des langues étrangères est plurielle, et toutes ses manifestations ne répondent pas à des valeurs explicitement pédagogiques, ni à une forme de communication verbale, et encore moins à des phénomènes définis par des normes ou qui pourraient faire l'objet d'évaluation. Autant de phénomènes qui, s'ils échappent aux approches traditionnelles de la traduction, obéissent aux principes des approches et théories les plus modernes tels que les descriptives, qui permettent d'analyser valeur et sens de la traduction dans une situation d'enseignement et d'apprentissage des langues reposant sur l'emploi du manuel scolaire.

Resumen

La traducción aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras no puede limitarse a su simple identificación como traducción denominada «pedagógica», definida como método y estrategia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esta visión reductora y tradicional de la traducción le atribuye el estatus de operación explícita, típica de los enfoques lingüísticos. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras es plural, y no todas sus manifestaciones corresponden a valores explícitamente pedagógicos, ni a una forma de comunicación verbal, y menos aún a fenómenos definidos por normas o que puedan ser objeto de evaluación. Todos estos son fenómenos que, si bien escapan a los enfoques tradicionales de la traducción, obedecen a los principios de los enfoques y teorías más modernos, como los descriptivos, que permiten analizar el valor y el sentido de la traducción en una situación de enseñanza y aprendizaje de lenguas basada en el uso de libros de texto.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES FIGURES	33
GLOSSAIRE TERMINOLOGIQUE.....	34
GLOSSAIRE DES SIGLES	39
INTRODUCTION.....	40
1. Présentation et justification.....	40
2. État de l’art.....	41
3. Objectifs généraux	44
4. Objectifs spécifiques et méthodologie	47
Bloc I. Contextualisation historique	57
Chapitre 1. Contexte sociopolitique, économique et éducatif.....	57
1. Introduction.....	57
2. Aspects sociopolitiques et économiques.....	57
3. La politique linguistique	58
4. L’école et l’idéologie.....	61
5. L’éducation sous le franquisme.....	62
6. Conclusion	64
Chapitre 2. Institutionnalisation du Français langue étrangère	65
1. Introduction.....	65
2. Statut du Français Langue Étrangère	65
3. Nouveaux objectifs de l’enseignement du français.....	67

4. Législation éducative (1938-1967)	68
5. Orientations pédagogiques	69
6. Programme officiel de français	71
6.1. Le programme officiel (cuestionario)	71
6.1.1. Étude des sons et initiation à la conversation	72
6.1.2. Étude de la langue et initiation à la grammaire	72
6.1.3. Étude de textes expliqués tirés d’auteurs français	72
6.2. Description des programmes (<i>programas</i>)	72
6.2.1. Éléments essentiels de Phonologie appliquée	73
6.2.2. Éléments indispensables de morphologie	73
6.2.3. Lectures expliquées à difficulté progressive	73
7. Conclusion	74
Chapitre 3. Évolution méthodologique en Espagne	75
1. Introduction	75
2. Flou méthodologique	75
3. La méthodologie traditionnelle	76
3.1. Contextualisation	76
3.2. Objectifs	76
3.3. Méthodes	77
3.4. Procédés (/ tâche scolaire de référence, Puren, 2008, p. 255)	77
3.5. Rôle de la langue maternelle	78

4. La méthodologie éclectique	79
4.1. Contextualisation	79
4.2. Objectifs	80
4.3. Méthodes	80
4.4. Procédés	81
5. Formation du professeur de français	81
5.1. Première étape du franquisme	81
5.2. Deuxième étape du franquisme	83
5.3. La troisième étape du franquisme	85
6. Conclusion	85
BLOC II. LES TROIS DISCIPLINES SCIENTIFIQUES ESSENTIELLES.....	87
Chapitre 1. La Didactique des Langues Étrangères	87
1. Introduction	87
2. Le Français Langue Étrangère et Seconde	87
3. La didactique du Français Langue Étrangère et Seconde en Europe	88
4. Institutionnalisation de la didactique du FLES	88
5. La didactique du Français Langue Étrangère et Seconde en Espagne	89
6. Conclusion	90
Chapitre 2. La manualistique et le manuel scolaire.....	91
1. Introduction	91
2. Origine et définition du manuel scolaire	92

3. Caractéristiques principales	93
4. Le rôle des acteurs.....	94
5. Fonctions.....	95
5.1. Fonction conative.....	95
5.2. Fonction référentielle	96
5.3. Fonction instrumentale.....	96
5.4. Fonction idéologique-culturelle	97
5.5. Fonction de socialisation et de curriculum caché	98
6. Conclusion	99
Chapitre 3. Évolution du manuel scolaire en Espagne	100
1. Introduction.....	100
2. Manuels de première génération (1875-1958).....	100
3. Les manuels de transition (1958-1965).....	102
4. Les manuels de seconde génération (1965-actualité)	103
5. Analogies entre manualistique espagnole et traductologie	106
6. Conclusion	107
Chapitre 4. Traductologie et traduction.....	108
1. Introduction.....	108
2. Traductologie	108
3. Traduction	108
4. La théorie de la traduction	110

4.1. Valeurs et objectifs généraux	110
4.2. Modèle intuitif et modèle élaboré	111
4.3. Théorie et didactique de la traduction.....	112
4.4. Métalangage traductologique.....	113
5. Systématisation de la traduction	113
6. Conclusion	114
Chapitre 5. Didactique de la traduction et enseignement des langues	115
1. Introduction.....	115
2. La traduction professionnelle.....	115
3. Traduction et didactique.....	115
4. La didactique de la traduction.....	117
5. La traduction dans l'enseignement des langues.....	118
5.1. Définition	119
5.2. Les procédés.....	121
5.2.1. Le thème grammatical et d'imitation (écrit).....	121
5.2.2. La version écrite et orale	122
6. Conclusion	122
BLOC III. CONSTITUTION DU CORPUS DE MANUELS SCOLAIRES	123
1. Introduction.....	123
2. Critères de sélection	124
2.1. Niveaux d'études.....	124

2.2. Type de manuels.....	124
2.3. Dimensions spatio-temporelles	125
3. Aspects méthodologiques	126
3.1. Situation de départ	126
3.2. Première étape (CEINCE).....	126
3.3. Deuxième étape (BNE)	128
3.4. Troisième étape (répertoires de manuels)	129
3.5. Quatrième étape (Archivo General de la Administración).....	131
3.6. Cinquième étape (bibliothèques)	133
3.6.1. ALMENA	133
3.6.2. Red de Bibliotecas de Castilla y León.....	133
3.6.3. Établissements scolaires d'enseignement secondaire de Valladolid.....	133
3.7. Dons, emprunts et acquisition de manuels.....	134
4. Résultats	134
4.1. Corpus représentatif	134
4.2. Les chiffres.....	135
4.3. Trois catégories de manuels	135
4.3.1. Méthodologie quantitative	135
4.3.2. Observations	136
5. Difficultés.....	139
5.1. Absence d'indications législatives	139

5.2. Changement de titre	140
5.3. Terminologie	140
5.4. Localisation.....	141
6. Conclusions.....	141
BLOC IV. APPROCHES TRADUCTOLOGIQUES.....	142
Chapitre 1. Les approches linguistiques.....	142
1. Introduction.....	142
2. Apports des différents modèles linguistiques	142
2.1. La linguistique structurale.....	142
2.2. La grammaire générative et transformationnelle	144
3. Limites des modèles linguistiques	145
3.1. Point de vue intralinguistique	145
3.2. Le mirage de l'intraduisibilité.....	146
4. La méthode comparative.....	147
4.1. L'école franco-canadienne	147
4.2. <i>La stylistique comparée du français et de l'anglais</i>	147
4.2.1. Objectifs	147
4.2.2. Procédés techniques de traduction.....	148
4.2.3. Limites	149
5. La méthode socioculturelle	151
5.1. L'approche sociolinguistique	151

5.2. La méthode de traduction.....	152
6. Conclusion	153
Chapitre 2. Les approches pragmatiques et fonctionnalistes	156
1. Introduction.....	156
2. L'école anglosaxonne et française.....	156
2.1. L'approche pragmatique illocutoire (école anglosaxonne).....	156
2.1.1. La théorie des actes de paroles	156
2.1.2. La théorie des actes de langage	157
2.1.3. Les actes de parole au service de la traduction.....	159
2.2. L'approche pragmatique intégrée (école française)	160
2.2.1. La théorie de l'argumentation.....	160
2.2.2. Le contenu posé, le présupposé et le sous-entendu	161
2.2.3. Le rôle du contexte de communication.....	162
3. L'école de Paris et franco-canadienne.....	163
3.1. L'approche interprétative et discursive	163
3.2. La théorie du sens (école de Paris).....	164
3.3. La théorie de l'analyse du discours (école franco-canadienne)	165
3.4. L'équivalence traductive et la correspondance	166
4. Les modèles de formation en didactique de la traduction.....	169
4.1. La pragmatique dans les modèles de formation.....	169
4.2. La formation basée sur le processus de traduction	170

4.2.1. Contextualisation	170
4.2.2. Le processus de traduction	171
4.2.2.1. La compréhension	171
4.2.2.2. La déverbalisation	172
4.2.2.3. La reformulation.....	173
4.2.2.4. La justification.....	173
4.2.3. Caractère interactif et non linéaire	174
4.3. La formation par compétences	174
4.3.1. La notion transversale de compétence.....	174
4.3.2. La formation par compétences	175
4.3.3. La compétence traductive	176
5. L'école allemande	178
5.1. L'approche fonctionnaliste.....	178
5.2. La théorie du <i>skopos</i>	178
5.3. Méthode de traduction	181
5.3.1. Statut du TS	181
5.3.2. Statut du récepteur du TC	182
5.3.3. Statut du traducteur.....	183
5.3.4. Les stratégies de traduction	184
5.3.5. La cohérence intertextuelle et intratextuelle.....	184
5.3.6. L'équivalence et l'adéquation.....	185

5.4. Notions de difficulté, de problème et d'erreur	187
6. Conclusion	189
Chapitre 3. Les approches descriptives	191
1. Introduction	191
2. L'école Translation Studies	192
2.1. Définition et objectifs.....	192
2.2. La naissance de la traductologie	193
3. La théorie du Polysystème	194
4. La théorie des Normes	196
4.1. La notion de norme	196
4.2. L'instabilité des normes	197
4.3. Taxinomie des normes	198
4.4. La equivalencia traslémica.....	199
5. L'école de la Manipulation.....	199
6. La philosophie contemporaine (la déconstruction)	203
7. Conclusion	205
BLOC V. APPLICATION DES APPROCHES TRADUCTOLOGIQUES AU CORPUS DE MANUELS SCOLAIRES	207
Chapitre 1. Application des approches linguistiques	207
1. Introduction.....	207
2. Nature de la langue étrangère.....	208

2.1. Méthode d'analyse	208
2.2. Classification des caractéristiques	208
2.2.1. Langue artificielle <i>a posteriori</i>	208
2.2.2. Monosémie du <i>Français Fondamental</i>	210
2.2.3. Attributs sémantiques	211
2.2.3.1. Sens explicite	211
2.2.3.2. Le sens propre	212
2.2.3.3. Le sens dénotatif et connotatif	213
2.3. Résultats	214
3. Traduction pédagogique et méthode comparative	214
3.1. Méthode d'analyse	215
3.2. Classification des mécanismes de traduction	215
3.2.1. Opération de transcodage	215
3.2.2. Unité de traduction	216
3.2.3. Exercice réversible	216
3.3. Résultats	219
3.4. Convergences avec la traduction automatique	221
4. Traduction pédagogique et approches traditionnelles de la traduction	222
4.1. Méthode d'analyse	222
4.2. Classification des normes de traduction	222
4.2.1. Sacralisation du texte source	222

4.2.2. Fidélité à la forme.....	223
4.2.3. Traduction littérale.....	224
4.2.4. Statut traditionnel du traducteur	226
5. Consignes scolaires normatives	226
5.1. Manuels d’enseignement des langues	226
5.2. Les manuels d’enseignement de la traduction	227
5.3. Résultats	229
6. Conclusion	230
Chapitre 2. Application des approches pragmatiques (écoles anglo-saxonne et française).....	234
1. Introduction.....	234
2. L’énoncé de départ	234
2.1. Énoncé homogène (école anglo-saxonne).....	234
2.2. Le contenu posé (école française).....	235
3. Les actes de langage dans les consignes scolaires	235
3.1. Les actes locutoires et illocutoires	235
3.2. Les actes de langage indirects.....	236
3.3. Les actes perlocutoires	236
4. Les effets sur les actions	236
4.1. Le comportement langagier	237
4.2. Perte du rôle d’acteur de ses apprentissages	238
4.3. Perte du rôle de médiateur	239

4.4. Défaut de sens critique et de réflexion.....	241
5. Les effets sur la pensée et la croyance	242
5.1. Conception tronquée des langues.....	242
5.1.1. Interdépendance des langues confrontées.....	242
5.1.2. Vision normative de la langue	244
5.1.3. L'invariabilité temporelle des correspondances figées.....	245
5.2. Conception tronquée de la traduction	246
5.2.1. Défaut de conception générale de la traduction.....	246
5.2.2. Défaut de cadre théorique.....	247
5.2.3. Dévalorisation du métier de traducteur	248
6. Conclusion	250
Chapitre 3. Application des approches pragmatiques (école de Paris et franco- canadienne)	253
1. Introduction.....	253
2. La notion de traduction pédagogique.....	253
2.1. État de la question	253
2.2. Confusions générées dans la définition notionnelle.....	254
3. Facteurs de l'insuffisance définitoire	255
3.1. Influence de la méthodologie traditionnelle.....	256
3.2. Influence de la norme de traduction traditionnelle	256
3.3. Défaut de cadre théorique	256
4. Réexamen de la traduction en didactique des langues	257

4.1. Méthode d'analyse	257
4.2. Taxinomie notionnelle.....	257
4.2.1. La traduction didactique	257
4.2.2. La traduction pédagogique	257
4.2.3. La traduction scolaire traditionnelle	258
4.2.4. La traduction scolaire communicative.....	258
4.2.5. La traduction pédagogique universitaire	258
4.3. Résultats	260
5. Réexamen traduction pédagogique	261
5.1. Méthode d'analyse	261
5.2. Taxinomie formelle	263
5.2.1. La traduction pédagogique intralinguale	263
5.2.1.1. Exercices	263
5.2.1.2. Caractéristiques de l'exercice de reformulation intralinguale.....	263
5.2.2. La traduction pédagogique interlinguale	263
5.2.2.1. Exercices de traduction directe et inversée.....	263
5.2.2.2. Exercices de reformulation interlinguale	263
5.2.2.3. Caractéristiques de l'exercice de TP directe et inversée	264
5.2.2.4. Caractéristique de l'exercice de reformulation interlinguale	264
5.2.3. La traduction pédagogique intersémiotique	264
5.2.3.1. Exercices divers intersémiotiques.....	264

5.2.3.2. Caractéristiques de l'exercice de reformulation intersémiotique	265
5.2.3.3. L'image didactique.....	265
5.2.3.3.1. L'image traduction	266
5.2.3.3.2. L'image didactique en séquence fixe.....	266
5.2.3.3.3. L'exercice de conversation sur image	266
5.3. Résultats	267
6. Conclusion	268
Chapitre 4. Application des modèles de formation en didactique de la traduction....	273
1. Introduction.....	273
2. Méthodes d'analyse.....	273
3. Le processus de traduction	273
3.1. Taxinomie du processus de traduction	274
3.1.1. La compréhension	274
3.1.2. La réexpression.....	275
3.2. Résultats	276
4. La compétence traductive	278
4.1. Taxinomie de la compétence traductive.....	278
4.1.1. Compétence bilingue	278
4.1.2. Composantes psychophysiologiques	278
4.2. Résultats	279
5. La méthode d'évaluation et de correction la traduction.....	280

5.1. La correction et la notation dans le domaine de la didactique	281
5.2. Les critères d'évaluation de la traduction scolaire traditionnelle	281
5.3. La méthode de correction de la traduction scolaire traditionnelle	282
6. Conclusion	284
Chapitre 5. La notion de stratégie en didactique des langues	287
1. Introduction	287
2. État de la question	287
2.1. La notion interdisciplinaire de stratégie	287
2.2. La fonction utilitaire de la stratégie	287
2.3. Le métalangage	288
3. Méthodes d'analyse	288
3.1. Critères formels de la stratégie et identification des acteurs	288
3.2. Critères terminologiques	289
4. La traduction silencieuse	290
4.1. Fondements	290
4.1.1. Rôle de la langue maternelle	291
4.1.2. Traduction naturelle	292
4.1.3. <i>El saber natural contrastivo</i>	292
4.2. État de la question	293
4.2.1. Définition	293
4.2.2. Nature	294

4.2.3. Fonctions	295
4.3. Taxinomie de la notion.....	296
4.3.1. La traduction silencieuse linguistique	296
4.3.1.1. Une aptitude naturelle.....	296
4.3.1.2. Une opération intuitive.....	297
4.3.1.3. Une opération dynamique	299
4.3.2. Traduction silencieuse extralinguistique	299
4.3.2.1. Définition	299
4.3.2.2. Fonctions	300
4.3.2.3. Nature dynamique.....	301
4.3.2.4. Évolution	303
4.4. Résultats	304
5. La traduction explicative.....	305
5.1. État de la question.....	305
5.2. Taxinomie de la notion.....	307
5.2.1. La traduction explicative intralinguale.....	307
5.2.1.1. Caractéristiques	307
5.2.1.2. Stratégie didactique.....	308
5.2.1.3. Stratégie individuelle.....	309
5.2.2. La traduction explicative interlinguale.....	310
5.2.2.1. Caractéristiques	310

5.2.2.2. Stratégie didactique.....	311
5.2.2.3. Stratégie individuelle.....	313
5.2.3. La traduction explicative intersémiotique	315
5.2.3.1. Caractéristiques	315
5.2.3.1.1. L'intuition directe.....	315
5.2.3.1.2. L'intuition indirecte	315
5.2.3.1.3. Gestualité.....	316
5.2.3.2. Stratégie didactique.....	318
5.2.3.2.1. Intuition directe	318
5.2.3.2.1.1. Procédés	318
5.2.3.2.1.2. Fonction de l'image.....	319
5.2.3.2.1.3. Nature de l'image	322
5.2.3.2.2. Intuition indirecte	325
5.2.3.2.2.1. Procédés	325
5.2.3.2.2.2. Limites de la gestualité fixe	325
5.2.3.3. Stratégie individuelle.....	326
5.2.3.3.1. Intuition directe	326
5.2.3.3.1.1. Procédés	326
5.2.3.3.2. Intuition indirecte	327
5.2.3.3.2.1. Les procédés.....	327
5.2.3.3.2.2. Emploi variable.....	327

5.3. Résultats	330
6. Conclusion	331
Chapitre 6. Application des approches fonctionnalistes de l'école allemande	336
1. Introduction.....	336
2. Application de la théorie du <i>skopos</i> à la traduction pédagogique.....	336
2.1. Le double <i>skopos</i>	336
2.2. Nature du texte source selon le <i>skopos</i>	337
3. Le système de valeurs de réception.....	338
4. Changement de cadre de communication et du statut des agents	339
5. L'approche fonctionnaliste et l'évolution de la traduction pédagogique	341
5.1. La traduction scolaire communicative	341
5.2. Le <i>skopos</i> transversal interdisciplinaire	342
6. Conclusions	344
Chapitre 7. Application des approches descriptives (la théorie du Polysystème)	347
1. Introduction.....	347
2. Le manuel scolaire panoptique	347
2.1. Le livre uniforme	348
2.2. Un espace fermé.....	348
2.3. Un objet de pouvoir.....	349
3. L'enseignement du curriculum officiel et caché	351
4. Le vecteur iconographique.....	351

4.1. Fonction symbolique.....	352
4.2. Fonction argumentative.....	353
4.3. Fonction d'information	354
4.3.1. Une nation conservatrice	355
4.3.2. Une nation capitaliste en développement	356
5. Le manuel scolaire, une objectivation du projet de société	357
6. Conclusion	358
Chapitre 8. Application des approches descriptives (la théorie de la Manipulation) 361	
1. Introduction.....	361
2. Statuts et rôles du concepteur de manuel scolaire.....	362
2.1. Un acteur engagé.....	362
2.2. Un traducteur engagé	363
2.3. Manipulation du comportement des apprenants	363
3. Traduction didactique du programme linguistique officiel.....	364
3.1. Première étape.....	365
3.2. Seconde étape.....	366
4. Traduction didactique de la langue étrangère	368
4.1. Étape de sélection d'éléments linguistiques.....	368
4.2. Critères idéologiques tacites	369
4.2.1. Invariance diaphasique	369
4.2.2. Registre unique	370

4.2.3. Le français normatif	370
5. La traduction didactique du contenu civilisationnel	375
5.1. Message duel de la photographie	375
5.2. Première étape.....	377
5.3. Seconde étape.....	378
5.3.1. Critères de sélection	378
5.3.2. Changements de fonctions et de récepteurs.....	379
5.3.3. Attributs de la photographie	380
5.3.3.1. Nature figée.....	380
5.3.3.2. Nature chromatique.....	381
6. Transtextualité et positions déconstructivistes.....	382
6.1. Traductions didactiques transtextuelles	382
6.2. Manuel scolaire et traduction transtextuelle	383
7. Conclusion	384
Chapitre 9. Application des approches descriptive (la théorie des Normes)	389
1. Introduction.....	389
2. Les procédés du manuel scolaire	389
2.1. Le document authentique	389
2.2. La stratégie de la répétition.....	391
2.3. Légitimation sociale du contenu	393
3. L'autosuffisance du manuel	394

3.1. Un support unique.....	394
3.2. Subordination du professeur au manuel.....	395
4. Normalisation du manuel.....	396
4.1. Banalisation de l'emploi du manuel.....	396
4.2. Acceptation de l'instrument de pouvoir.....	397
5. La scolarité en vase clos.....	397
5.1. Défaut de contact avec la réalité sociolinguistique française.....	397
5.2. Absence d'esprit critique.....	398
6. Conclusion.....	399
CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....	402
Les approches linguistiques.....	404
Les approches pragmatiques et fonctionnalistes.....	406
Les approches descriptives.....	414
Poursuites et perspectives de recherche.....	426
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	429
Ouvrages cités.....	429
Corpus de manuels scolaires.....	451
Corpus du livre du professeur.....	452
ANNEXES.....	453

TABLE DES FIGURES

Figure 1. <i>Les classes de traduction</i>	117
Figure 2. <i>Analogie entre traduction pédagogique et Stylistique comparée</i>	221
Figure 3. <i>Analogies entre traduction pédagogique et approche traditionnelle</i>	230
Figure 4. <i>Les actes perlocutoires</i>	249
Figure 5. <i>Taxinomie notionnelle de la traduction en didactique des langues</i>	259
Figure 6. <i>Classification de la traduction pédagogique protéiforme</i>	272
Figure 7. <i>Le processus traduction scolaire traditionnelle</i>	278
Figure 8. <i>Taxinomie de la compétence traductive</i>	280
Figure 9. <i>La traduction silencieuse</i>	305
Figure 10. <i>La traduction explicative intralinguale</i>	310
Figure 11. <i>La traduction explicative interlinguale</i>	314
Figure 12. <i>La traduction explicative intersémiotique</i>	329
Figure 13. <i>Stratégies traductionnelles dans la didactique des langues étrangères</i>	331
Figure 14. <i>Statuts des agents</i>	341
Figure 15. <i>Le processus de traduction didactique du programme linguistique officiel</i>	367
Figure 16. <i>Le processus de traduction didactique de la LE</i>	369
Figure 17. <i>Nature de la langue étrangère</i>	375
Figure 18. <i>Le processus de traduction didactique du contenu civilisationnel</i>	382

GLOSSAIRE TERMINOLOGIQUE

Réaliser un travail de recherche scientifique interdisciplinaire implique l'emploi d'un métalangage spécifique à chacune des disciplines mobilisées. Dans le cas présent de la Didactique des Langues Étrangères, de la Traductologie et de la Manualistique, il existe une terminologie aussi abondante que parfois nébuleuse, reflet du dynamisme des évolutions et révolutions de ces trois domaines récents et non circonscrits, encore en quête de définition. Afin de se garder de toute équivoque, nous consignons ci-dessous par ordre alphabétique la définition des notions, concepts et termes retenus dans le présent travail. Lorsque la terminologie est d'origine étrangère, nous proposons une traduction française, puis nous prenons le soin de citer le terme d'origine aux côtés des références bibliographiques de son concepteur.

Classes de traduction : catégories de traduction selon la fonction du processus de traduction et son degré de configuration chez l'individu (traduction naturelle, professionnelle, utilitaire) et selon la direction du processus de traduction (*clases de traducción*, Hurtado Albir, 2017, pp. 55-56).

Correspondances : équivalence univoque et figée, de nature linguistique et non discursive (Lederer, 2006).

Didactique : discipline scientifique appliquée au domaine de l'éducation reposant sur des principes théoriques, qui s'attache à la réflexion portant sur des pratiques scolaires, les actions effectuées par les acteurs (professeur et élèves) (Legendre, 1988, p. 179 ; Cuq, 2003, pp. 70-71 ; Robert, 2008, p. 68). La didactique est l'ensemble vaste qui héberge la pédagogie.

Didactique du français langue étrangère et seconde : didactique appliquée spécifiquement à l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère et seconde (DFLES), qui a remplacé la linguistique appliquée. Cette discipline s'intéresse aux problèmes

posés par l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère et seconde, et entretient des liens de nature didactique et non pas linguistique avec la didactique des autres langues étrangères. (Cuq, 2003, pp. 70-71).

Didactisation : modification d'un document langagier authentique afin de le transformer en support pédagogique exploitable (Cuq, 2003, p. 71).

Direction du processus de traduction : dans le système éducatif espagnol, l'individu réalise une traduction directe (*traducción directa*) lorsqu'il traduit directement dans sa langue maternelle, et une traduction inversée (*traducción inversa*) quand il s'agit de traduire dans la langue étrangère. Dans le système éducatif français, le premier cas correspond à la version, et le second, au thème.

Français langue étrangère et seconde (FLES) : langue française enseignée aux locuteurs non natifs dont la première langue de socialisation n'est pas le français, aussi bien en France qu'à l'étranger. Terme apparu vers 1960, il n'aura véritablement cours qu'à partir des années 1980-90 (Robert, 2008, p. 90).

Invariable de traduction : nature de la relation entre la traduction et le texte original (*invariable traductora*, Hurtado Albir, 2017, p. 237).

Langue maternelle : langue de socialisation apprise dès l'enfance, enseignée par l'un ou les parents (Montrul, 2013, p. 3).

Manuel (scolaire) : support et matériel utilisé en cours, hébergeant le contenu de la matière dispensée, ainsi que la méthodologie de conception. Nous employons également les termes de *livre de l'élève* et *livre scolaire* (Choppin, 1996, pp. 14-15).

Méthode : unité minimale qui comprend les manières de faire (les procédés) en didactique des langues. Les méthodes s'articulent ou se combinent entre elles pour former une méthodologie unique (Puren, 1988, p. 17 ; Cuq, 2002, p. pp. 164-165).

Méthode traductive / Méthode de traduction : option globale qui parcourt l'ensemble du texte et qui affecte le processus et le résultat : « Cada una de las soluciones por las que opta el traductor en el momento de traducir un texto responde a una opción global que recorre todo el texto (el método traductor) y que se rige por la finalidad de la traducción » (*método traductor*, Hurtado Albir, 2017, p. 266).

Méthodologie : unité maximale qui comprend l'ensemble des méthodes, composées à leur tour de différents procédés. Les méthodologies sont héritières les unes des autres autant qu'elles se distinguent entre elles tout en étant parfois contemporaines. (Puren, 1988, p. 17 ; Cuq, 2003, pp. 166-167).

Méthodologie de conception : méthodologie appliquée par le manuel scolaire, sur laquelle il se base (Cuq, 2003, p. 167).

Méthodologie de référence : méthodologie dont se réclame l'auteur du manuel, qu'il expose souvent dans l'avant-propos de l'ouvrage (Cuq, 2003, p. 167).

Méthodologie d'utilisation : méthodologie réellement suivie par le professeur dans les pratiques de classe (Cuq, 2003, p. 167).

Modalités de traduction : classification des différentes traductions : traduction écrite (traduction d'un texte écrit), traduction à la vue (traduction orale d'un texte écrit), etc. Elles peuvent s'entrecouper entre elles et varier au cours d'un même acte de traduction. Chaque modalité se produit par « un mode traducteur » différent (*Modalidad de traducción*, Hurtado, 2017, pp. 70-71).

Mode traducteur: «La variación que se produce en la traducción según las características del modo del texto original y de la traducción» («modo traductor», Hurtado, 2017, p. 69). Le mode traducteur génère une classification en « modalité de traduction ». Le mode traducteur varie : mode traducteur simple (les caractéristiques du mode du TS sont maintenues dans la traduction) (ex : la traduction écrite d'un texte écrit), complexe (un

changement de mode, dans la traduction à la vue), subordonné simple (la traduction conserve le mélange de moyens du TS, comme la traduction audiovisuelle) ou subordonné complexe (changement de moyens du TS, comme le sous-titrage).

Moyen de traduction: moyen par lequel se produit chaque modalité de traduction. Le moyen écrit (traduction écrite de textes écrits), le moyen oral (interprétation simultanée, consécutive, de liaison, et chuchotée), le moyen écrit et oral (traduction à la vue), etc. (*medio traductor*, Hurtado Albir, 2017, p. 72).

Niveau de traduction : manière d'interpréter les signes linguistiques, selon qu'on le traduit dans d'autres signes de la même langue (*traduction intralinguale*), d'une langue différente (*traduction interlinguale*), ou dans un système de symboles non linguistiques (*traduction intersémiotique*) (Jakobson, 1959, p. 79)

Pédagogie: étant une partie de la didactique, la pédagogie, *stricto sensu*, renvoie aux manières d'enseigner (les méthodes et procédés employés). *Lato sensu*, la pédagogie englobe « tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte » (Puren, 1988, p. 19 ; Cuq, 2003, p. 188).

Procédés : en didactique des langues, exercices, activités, manières de faire en didactique des langues constituant une méthode (Cuq, 2002, pp. 164-165).

Technique de traduction : traduction que nous proposons du terme « Técnicas de traducción » (Hurtado Albir, 2017, pp. 256-257) pour désigner le procédé dynamique et fonctionnel employé selon le type d'opération de traduction.

Texte cible : objet traduit. Variante : texte d'arrivée, texte traduit, la traduction (Guidère, 2016, p. 14)

Texte source : objet à traduire. Variantes : texte de départ, texte original (Guidère, 2016, p. 14)

Types de traduction : liés à la traduction de textes (écrits, oraux, audiovisuels, informatiques) appartenant à des domaines socioprofessionnels spécifiques, chaque type de traduction

est effectué à partir de genres textuels caractéristiques (*Tipos de traducción*, Hurtado, 2017, p. 59).

GLOSSAIRE DES SIGLES

E/A : enseignement et apprentissage

FLE/S : Français Langue Étrangère et Seconde

CS : Culture Source

CC : Culture Cible

DLE : Didactique des Langues Étrangères

LC : Langue Cible

LE : Langue(s) Étrangère(s)

LM : Langue Maternelle

LS : Langue Source

ME : Méthodologie Éclectique

MT : Méthodologie Traditionnelle

TC : Texte Cible

TP : Traduction Pédagogique

TSC : Traduction Scolaire Communicative

TST : Traduction Scolaire Traditionnelle

TPU : Traduction Pédagogique Universitaire

TS : Texte Source

INTRODUCTION

Un travail de recherche repose inévitablement sur une assise scientifique que la présentation mais aussi la justification ainsi que l'état de l'art s'attachent à révéler. La valeur scientifique de la recherche se fonde également sur l'émission d'une hypothèse générale de laquelle découlent une série d'hypothèses spécifiques qui tentent de confirmer ou d'infirmer cette première. Finalement, la méthodologie employée sous-tend l'ensemble du travail, en donne la direction et consolide son appartenance au domaine de la science.

1. Présentation et justification

La traduction est un savoir-faire représentant les possibilités de la communication humaine, dont les premiers témoignages remontent, d'une part, aux premiers échanges communicatifs oraux en Égypte Ancienne lors de relations politiques et commerciales entre interprètes Égyptiens et le monde extérieur et, d'autre part, les premières manifestations écrites, au moyen de hiéroglyphes, entre l'Égypte Ancienne et les civilisations mésopotamiennes (Ballar, 2013, p. 9-10). Si la Grèce a guère traduit en raison de son statut de nation berceau des littératures, les traductions des textes fondateurs grecs et hébreux sont apparues impulsées par la volonté d'appropriation de la culture occidentale. Le Moyen-Âge semble être l'époque où prospèrent la traduction de textes religieux, selon des normes traditionnelles de traduction, basées sur une sacralisation du texte source (dorénavant, TS). Le traducteur était alors un individu servil à la forme du TS, qu'il devait transposer littéralement, au risque de produire un texte cible (désormais, TC) inintelligible. Ce faisant, la norme de traduction ne reconnaissait qu'une seule manière de traduire, ce qui limitait fortement la pluralité des traductions. La longue trajectoire de la traduction littéraliste a depuis lors perpétué cette norme de traduction, où il a fallu attendre jusqu'à la seconde moitié du XX^{ème} siècle pour que des approches non linguistiques systématisent d'autres manières de traduire. Au sein de la culture occidentale, la traduction est employée dès le XVII^{ème} siècle dans l'enseignement des langues anciennes qui a

recours à la méthodologie traditionnelle (doréavant, MT), également appelée « méthode grammaire-traduction ». Bien que cette méthodologie ait été employée de façon variable jusqu'au XX^{ème} siècle selon les pays, son apogée remonte au XIX^{ème} siècle lors de l'institutionnalisation de l'enseignement des LE dans toute l'Europe et l'incorporation de cette dernière en tant que matière scolaire dans les programmes de l'enseignement secondaire. La traduction y joue un rôle prépondérant puisqu'elle constitue non seulement la méthode d'enseignement et d'apprentissage (désormais, E/A) des langues au moyen de procédés écrits tels que l'exercice de thème et de version, mais également le procédé de contrôle des apprentissages et surtout l'objectif central, où apprendre une langue consistait à traduire une langue écrite, littéraire et normative (Puren, 1988, p. 35). Sous la MT, les élèves étaient tenus de respecter les normes traditionnelles de traduction en traduisant mot à mot et sans modification (ni perte ni ajout) le TS. Enjoint à fournir la réponse prescrite, l'élève devient, comme le traducteur traditionnel, asservi à la structure fermée du TS. Somme toute, si l'enseignement de la MT a perduré jusqu'au XX^{ème} siècle, en offrant un enseignement traditionnel des LE, ce dernier est l'héritier de l'enseignement normatif des langues anciennes, qui lui-même tient aux normes traditionnelles de traduction.

2. État de l'art

La Traductologie, en tant que discipline empirique et descriptive, d'essence interdisciplinaire, étudie à la fois la théorie et la pratique de la traduction sous toutes ses formes, verbales et non verbales, au sein de plusieurs domaines. Si la systématisation de la traduction, ayant débuté à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, s'est principalement centrée, notamment lors de la première étape sous les approches linguistiques, à la traduction interlinguale écrite, cet angle d'analyse a été perpétué dans les études afférentes à l'analyse de traduction dans la didactique des langues, à une époque où les LE étaient encore très largement enseignées en Espagne par la MT, comme l'atteste le corpus de manuels scolaires retenu dans

ce travail. Ce faisant, sous l'influence des études axées sur la traduction écrite intralinguale mais aussi la présence d'une méthode unique et séculaire de traduction dans l'enseignement des langues (anciennes et étrangère), les études traductologiques, redoublées par certaines études contemporaines issues de la didactique des langues étrangère (dorénavant, DLE), se sont exclusivement concentrées sur la traduction canonique comme méthode d'E/A des langues. Ce phénomène de traduction explicite en ce sens qu'il obéit à une conception traditionnelle de la traduction, soit écrite et interlinguale, a été identifiée sous le terme de « traduction pédagogique » (désormais, TP) dès 1979 par Ladmiral, un métalangage repris et faisant consensus dans les études suivantes qui ont adopté une approche traditionnelle de la traduction, représentative de la première étape de systématisation de la traduction.

Si les courants pragmatiques et fonctionnels, relatifs à la deuxième étape de la systématisation de la traduction, ont pris leurs distances avec les approches traditionnelles et linguistiques en concevant la traduction comme un acte communicatif, interprétatif et discursif, la DLE a bénéficié de cette nouvelle conception de la traduction en réhabilitant, au sein des méthodologies fonctionnelles-notionnelles, la traduction de nature communicative (Lavault, 1984). Malgré ce renouveau, la TP était encore limitée, par la théorie et par la pratique, à une méthode interlinguale d'E/A des LE, comme le démontrent les manuels scolaires à partir des années 70. Cependant, Lavaut a remarqué qu'il existe aux côtés de la TP, d'autres types de traduction au service de l'E/A de la LE, déjà présents dans les méthodologies précédentes à la méthodologie communicative. Elle signale que le professeur adopte des stratégies pédagogiques individuelles et explicites lorsqu'il traduit ponctuellement en la langue maternelle (dorénavant, LM) le sens étranger pour en faciliter la compréhension des élèves (traduction explicative), mais aussi lorsqu'il reformule dans la langue cible (désormais, LC) (traduction *intralinguale*), ou encore quand il a recours à l'iconographie ou au dessin au tableau (traduction *intersémiotique*), mime ou montre l'objet, voire l'action. Autrement dit, Lavaut

applique à la DLE les avancées traductologiques contemporaines issues des travaux de Jakobson, et ce faisant, est la première à élargir la notion de traduction en DLE, en identifiant et distinguant méthode et stratégies individuelles reposant sur l'emploi de la traduction désormais considérée à trois niveaux (intra-linguale, inter-linguale et inter-sémiotique). L'auteure remarque ensuite que l'élève a recours à une stratégie individuelle, naturelle et mentale, consistant à traduire silencieusement vers sa langue maternelle (la traduction *silencieuse*) (1984, p. 48). Ce dernier phénomène, identifié préalablement par le didacticien Besse (1970), repoussent déjà à cette époque les limites définitives de la traduction puisque ce phénomène mental n'obéit pas à des critères linguistiques, et son identification semble mobiliser plusieurs disciplines, notamment la psychologie. Malgré le champ des possibilités ouvert par Lavault, la majorité des études se sont limitées à l'analyse de la méthode d'E/A, délaissant ainsi les autres phénomènes en suspens. Mis à part Hurtado Albir ayant repris, sans apporter de compléments, ces deux phénomènes de traduction (méthode et stratégies) qu'elle a classifiés comme relevant de la fonction utilitaire de la traduction au sein de la DLE (Hurtado Albir, 2017, pp. 55-56), les autres études semblent s'être limitées à observer l'évolution discontinue de la TP comme méthode à travers l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues, en faisant seulement parfois de timides mentions aux stratégies individuelles. En effet, nombreuses sont les études théoriques (Peguenaute, 1996 ; Arriba de García, 1996 ; Süß, 1997 ; Zurita Sáez de Navarrete, 1997 ; García Medall 2001 ; Cuéllar Lázaro 2006 ; Sánchez Iglesias, 2009 ; Pintado Gutiérrez, 2012, etc.) qui ont principalement retracé le parcours de « prédominance-disparition-réhabilitation » de la méthode (González Aguilar et Rabiet, 2023) au rythme de la considération discontinue du rôle de la LM dans l'E/A des LE, n'ont pas poursuivi la méthodologie de travail de Lavault en appliquant d'autres théories de la traduction à la DLE. Ce vide occasionné a été pointé par Besse (2010, p. 15) qui signale des insuffisances du discours méthodologique actuel de la DLE qui continue de limiter la TP à la définition de méthode,

comme il le constate dans deux ouvrages portant sur l'histoire des méthodes (Puren, 1988 et Germain, 1993), et dans deux dictionnaires spécialisés en didactique des LE (Cuq, 2003 et Robert, 2008), dont les définitions restent très limitées : « Quand la traduction est utilisée dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, on parle de traduction pédagogique, par opposition à la traduction interprétative ou professionnelle. » (Cuq, 2003, p. 239-240). Si les approches descriptives (troisième étape de la systématisation de la traduction) ont révolutionné les valeurs de la traduction en trouvant appui sur le facteur communicatif interdisciplinaire et non plus sur le seul facteur verbal (Bueno García et García Medall, 1998, p. 9), la traduction dans la didactique des LE semble ne pas avoir bénéficié de l'application de ces approches pour enfin être réévaluée et lui permettre de s'affranchir du carcan notionnel de « traduction pédagogique ».

3. Objectifs généraux

Notre objectif principal est de réévaluer scientifiquement la traduction au sein de la DLE en appliquant un nombre représentatif d'approches et de théories constitutives de la traductologie à un corpus de manuels scolaires espagnols d'enseignement du Français comme Langue Étrangère employant majoritairement la MT. Nous pensons, en effet, que les différents phénomènes de traduction identifiés obéissent aux principes desdites approches et théories traductologiques, leur conférant ainsi un statut scientifique. Ce travail se place dans une optique synchronique en étudiant un état de la traduction à un moment précis (lors du plan d'études de 1957, en vigueur jusqu'en 1967), et dans un espace circonscrit à l'Espagne. Il n'est donc pas question d'effectuer une étude diachronique visant l'évolution de la traduction, mais de démontrer qu'une kyrielle de traductions explicites et implicites, de valeurs très différentes, sont co-présentes et naissent aussi bien à l'intérieur du support figé du manuel scolaire que lors de l'utilisation de ce dernier dans une situation d'E/A représentative des pratiques scolaires de l'époque. De cette manière, il s'agit de mener le réexamen de la traduction dans un cadre

communicatif scolaire où plusieurs acteurs interviennent et déterminent la multitude de traductions qui s’y trouve et s’y produit.

Si traditionnellement la traduction est considérée comme un phénomène visible, attendu et majoritairement figé, elle est également et surtout le résultat invisible et spontané de la rencontre de divers phénomènes, une traduction qui se métamorphosera lors d’une autre rencontre. En considérant la traduction comme un phénomène dynamique et évolutif, ce travail propose, *in fine*, d’élargir la notion de traduction, et d’avancer vers un plus grand discernement dans l’identification d’un phénomène exponentiel.

Nous partons du principe que la traduction peut revêtir deux aspects fondamentaux, soit une forme explicite ou implicite. Nous empruntons à García Yebra les notions de « traducción explícita » et « traducción implícita » qu’il définit lui même de la manière suivante : «La traducción explícita, que sería la traducción en sentido estricto, la traducción implícita, que se produce cuando un lector cuya lengua no es la del original, al leer un texto formulado en ésta, va reproduciendo mentalmente su contenido en la lengua propia» (1997, p. 28). Selon ce philologue et traducteur, s’il en est, la traduction explicite correspond à la notion traditionnelle de traduction écrite et interlinguale, c’est-à-dire, à une norme socialement partagée à l’époque, tandis que la traduction implicite est une opération mentale: «propia del que lee en otra lengua percibiendo ideas y figuras que luego puede usar en la suya» (1997, p. 46). Pour notre part, nous adoptons les définitions de l’auteur en élargissant celle de traduction implicite que nous employons pour désigner, outre les traductions de nature mentale, toutes les traductions qui ne peuvent pas être identifiées comme explicites, c’est-à-dire, celles ne répondant pas à une approche traditionnelle de la traduction. Ainsi notre postulat de départ et objectif principal peuvent être illustrés à l’aide de la métaphore suivante: la traduction dans son intégralité serait un iceberg où la partie émergée serait la traduction explicite, à l’instar de la traduction dite «pédagogique», tandis que la partie immergée serait l’implicite. Comme le laisse entendre

l'image, la partie invisible de la traduction sous-tend la partie visible, et ne prendre en compte que la face apparente de l'iceberg, c'est se heurter à ne considérer qu'une partie incomplète et biaisée d'un ensemble fédéré et complexe. Notre thèse consiste alors à mettre en lumière la complexité de l'iceberg sous les projecteurs des approches traductologiques.

Un autre aspect important du présent travail est d'élargir la notion de traduction en prenant en compte la nature interdisciplinaire de la traductologie et de la traduction. Ce faisant, l'objet d'étude rassemblent trois disciplines majeures qui sont chacune sous-tendue scientifiquement par un cadre théorique, soit la traductologie, la DLE et la manualistique. L'inclusion de ce dernier domaine est novateur puisque la manualistique est une discipline récente, qui, à l'instar de la traductologie, a initié sa systématisation dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle mais se sera réellement fortifiée qu'à partir des années 1990 en Espagne. La manualistique, aux côtés de la DLE, ont rendu possible l'élaboration scientifique d'un corpus de manuels scolaires représentatifs des pratiques éducatives de l'époque et du lieu retenus. Ainsi, le présent travail se démarque et prétend dépasser les études majoritairement théoriques limitées à la valeur traditionnelle de la traduction au fil des méthodologies d'E/A des LE.

Un aspect essentiel donnant toute sa pertinence à l'objectif proposé sont les coordonnées temporelles retenues. Notre choix s'est porté sur la loi éducatif de l'enseignement secondaire de 1957 pour de nombreuses raisons. La première, la loi éducative représente le cadre législatif qui sous-tend et règle les phénomènes éducatifs que nous proposons d'analyser. La loi éducative de 1957, donnant lieu au plan d'études de 1957, régit les disciplines enseignées par des programmes officiels (*questionarios*) puis développés dans un document explicatif (*programa*), publiés dans des communiqués officiels (*Boletín Oficial del Estado, Boletín Oficial del Ministerior de Enseñanza Nacional*). Autrement dit, la loi éducative ainsi que le plan d'études fixent le cadre législatif et pédagogique de l'enseignement, en l'occurrence du français, et donnent par là même à notre travail une rigueur scientifique. Ce même cadre permet

de justifier le corpus de manuels scolaires qui obéit aux impératifs officiels. En rééstructurant l'enseignement des LE et en modernisant les programmes, la loi éducative de 1957 implique la création de nouveaux manuels s'adaptant aux changements pédagogiques. Pour la première fois sous le franquisme, le programme officiel exige l'enseignement de la civilisation française dès la première année d'apprentissage du français. Les manuels scolaires, en mutation à cette époque, commencent à intégrer toute une liste d'activités et de supports pour répondre à ce nouvel objectif, tout en restant très conservateurs sur l'emploi de méthodologies classiques d'E/A de la LE, et en laissant au livre scolaire son rôle prédominant traditionnel. Cependant, les avancées dans le domaine de l'édition scolaire ainsi que les progrès techniques dans le domaine de l'illustration permettent l'intégration de la photographie figurant de nouvelles réalités culturelles, qui signe l'entrée en force de la communication non verbale (désormais, CNV) et de traductions silencieuse. En somme, le plan d'études de 1957, pour la première fois au sein d'un manuel d'un nouveau genre et d'une situation d'E/A nouvelle, rend compte d'une pluralité de manifestations de la traduction qu'il convient d'étudier pour répondre à notre objectif principal.

4. Objectifs spécifiques et méthodologie

Nous proposons d'employer une approche multi méthodologique (Madrid, 2001, p. 11-41) au long des cinq blocs qui structurent ce travail. Nous déclinons ci-dessous les objectifs spécifiques ainsi que les hypothèses générales et spécifiques poursuivis mais également la méthodologie employée dans chaque bloc. Dans sa globalité, nous faisons appel à plusieurs outils méthodologiques :

- Une analyse rétrospective (un état de la traduction lors d'une période passée définie).
- Une analyse descriptive (où nous décrivons le contexte ainsi que le cadre conceptuel).
- Une approche analytique (lors de l'application des approches traductologique aux manuels, et lors de proposition de nouvelles notions).

- Une approche qualitative employée dans la description et l'interprétation des phénomènes apparaissant au fur à et mesure de l'application du cadre conceptuel au corpus de manuels. Cette approche permet d'effectuer une analyse inductive des données pour atteindre les résultats obtenus.
- Une approche quantitative lorsqu'il s'agit d'établir de classer les manuels scolaires du corpus selon des critères définis, permettant ainsi de remarquer certaines de leurs données comptables et variables.
- Une approche holistique pour expliquer le phénomène de la traduction depuis plusieurs points de vue : éducatif, traductologique, culturel, linguistique, politique, social, économique, etc.
- La méthode recherche-action, comprise comme l'analyse des actions humaines et des situations sociales vécues par les apprenants et les enseignants (Madrid, 2001) est appliquée dans trois cas : lors de l'analyse de l'utilisation du manuel scolaire, lors de l'explication des comportements en classe d'après le contexte spatiotemporel, puis lors des propositions taxinomiques des différentes manifestations de la traduction, à valeurs pédagogiques et didactiques, en vue de transformer et d'améliorer les pratiques éducatives.
- La méthode de recherche spéculative, dont l'un des objectifs est de faire réfléchir sur le rôle fécond que peut jouer la traduction dans la didactique des LE.
- La méthode de la triangulation est employée lorsque nous rapprochons et comparons les données sous différents angles, ce qui est le cas entre les phénomènes de traduction à l'intérieur des manuels éléments intratextuels présents dans le manuel) et extratextuels (tels que l'influence des méthodologies, des programmes officiels mais également tout le contexte communicatif dans lequel s'insère l'utilisation du manuel).

Le premier bloc décrit qualitativement la période historique du franquisme dans laquelle se contextualise la décennie analysée (1957-1967), en insistant, dans le chapitre 1, sur la description des aspects sociopolitiques, économiques et surtout éducatifs où l'accent est mis sur le rôle de l'école. Les chapitre deux et trois établissent le cadre de l'institutionnalisation du Français comme Langue étrangères (statut, législation, méthodologie, etc.).

Le deuxième bloc expose de manière descriptive et qualitative les trois disciplines essentielles mobilisées que sont la DLE, la manualistique et la traductologie. Le premier chapitre retrace les fondements scientifiques de la DLE, en insistant sur son évolution en Espagne. Si le deuxième chapitre en fait de même avec la manualistique en remarquant spécifiquement les fonctions du manuel scolaire, le troisième décrit l'évolution de ce support en Espagne. Le chapitre quatre établit les fondements scientifiques de la traductologie et définit la traduction. Le cinquième chapitre retrace l'importance du rôle de la théorie dans le fondement scientifique d'une discipline, et le sixième s'attache à départager et définir la traduction professionnelle de la traduction dans la didactique des langues.

Le troisième bloc retrace la constitution du corpus de livres scolaires en décrivant la méthodologie employée, les critères de sélection, et décrit les résultats, sans oublier de fait état des difficultés rencontrées. La méthode quantitative est employée pour classer les manuels à partir de la configuration de leur méthodologie de conception et le respects des instructions législatives officielles de plan d'études de 1957.

Le quatrième bloc fait la description diachronique des approches et théories de la traduction représentatives de la traductologie qui sont appliquées aux corpus de manuels scolaires dans le bloc suivant. La description de fait selon l'ordre chronologique d'apparition des trois grandes voies de modèles théoriques (approches linguistiques, pragmatiques et fonctionnalistes, et descriptives, selon les écoles et théories respectives), sans les considérer toutefois comme des compartiments étanches.

Le cinquième bloc fait l'objet de l'application et de la comparaison des approches et théories de la traduction aux manuels du corpus, dont l'analyse des résultats permettent de vérifier les hypothèses générales et spécifiques suivantes :

Chapitre 1. Application des approches linguistiques

La didactique traditionnelle des langues (anciennes et étrangères) employant la MT et ME répondrait aux mêmes principes que la didactique traditionnelle de la traduction, deux types d'enseignement basés sur la méthode comparative, qui relève elle aussi de l'approche purement linguistique de la traduction. Trois hypothèses spécifiques se dégagent :

C'est la nature de la LE enseignée qui conditionnerait le recours à la méthode comparative. Afin d'y répondre, nous analysons les caractéristiques de la LE que nous rapportons ensuite dans la taxinomie à partir d'exemples significatifs tirés du corpus de manuels scolaires.

La méthode de la traduction pédagogique employées dans les manuels emprunterait certains mécanismes identiques à ceux enseignés par la méthode comparative de la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet. Pour cela, nous comparons les exercices de traduction directe et inversée extraits du corpus avec les corrigés fournis dans le livre du professeur afin d'identifier les mécanismes de l'opération pédagogique, tout en confrontant ces résultats avec les mécanismes employés par la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet.

La TP répondrait aux normes traditionnelles de traduction, à l'instar de la longue tradition de la traduction littéraliste. Nous décrivons les normes de traduction de la TP à l'aide d'exemples tirés du corpus que nous rapprochons simultanément des normes de traduction traditionnelle, afin de dégager les possibles analogies entre la TP et les approches traditionnelles de la traduction. Pour confirmer ou infirmer ces

analogies, nous confrontons également les consignes scolaires des manuels du corpus avec celles des manuels de la didactique traditionnelle de la traduction.

Chapitre 2. Application des approches pragmatiques (écoles anglo-saxonne et française)

Il se produit dans les manuels scolaires de transition maints actes de langage qui déclenchent l'accomplissement d'actions contrôlées, soit des phénomènes qui obéiraient aux principes de la théorie des actes de langage (école anglo-saxonne) et de la théorie de l'argumentation (école française de pragmatique intégrée). Deux hypothèses spécifiques se dessinent :

Les consignes scolaires exprimeraient des actes de langage régis par des règles engendrant l'accomplissement d'actions de la part de l'élève, ce qui nous pousse à l'analyse et la comparaison des différentes consignes des manuels scolaires du corpus pour identifier les actes de langage.

Ces actions réalisées modifieraient le comportement et la vision des élèves, ce qui invite à l'analyse des actes perlocutoires en détaillant les effets des actes sur les actions, la pensée et les croyances des élèves.

Chapitre 3. Application des approches pragmatiques (école de Paris et franco-canadienne)

La conceptualisation de la TP établie par l'école de Paris et l'école franco-canadienne relèverait d'une approche traditionnelle de la traduction qui a consisté davantage à départager la TP de la véritable traduction que ces écoles enseignaient. Trois hypothèses émergent :

La traduction en DLE ne serait pas uniforme et réductible à sa définition consensuelle de « traduction pédagogique », mais variable selon des paramètres relevant de la DLE et de la manualistique qu'il convient de prendre en compte dans le réexamen de la notion. Nous analysons premièrement les facteurs qui sont à

l'origine de la définition incomplète de la TP, et nous établissons ensuite une taxinomie de cinq notions (traduction didactique, TP dont la TST, TSC et TPU) qui élargissent la définition traditionnelle de TP à partir de la confrontation avec l'étude comparative de Delisle (2005) dans laquelle il expose les similitudes et les divergences entre ce qu'il nomme « traduction didactique » et « traduction professionnelle ».

Ce sont les manuels scolaires de transition qui prouveraient que la TP n'est pas seulement interlinguale mais protéiforme. Nous proposons une taxinomie formelle des trois niveaux de TP à partir d'exemples tirés des manuels, puis nous établissons les critères auxquels doivent répondre les phénomènes de traduction pour être considérés comme TP.

D'après la taxinomie formelle de la TP, il serait possible d'assurer que la TP n'a jamais disparu des méthodologies d'E/A des LE, contrairement à ce qu'affirment les étudiants qui apporte une approche traditionnelle et consensuelle de la TP.

Chapitre 4. Application des modèles de formation en didactique de la traduction

Les modèles de formation en didactique de la traduction issus des approches pragmatiques permettraient de vérifier l'existence d'analogies et de divergences entre la didactique moderne de la traduction et la traduction dans la didactique traditionnelle des langues. Trois hypothèses spécifiques se distinguent :

La TST serait sous-tendue par un processus de traduction qui peut être identifié au moyen d'une comparaison avec le modèle de traduction proposé par l'école de Paris (ESIT) et l'école franco-canadienne.

L'élève développe des compétences lors de l'opération de TST qu'il serait possible d'identifier grâce à l'application de la compétence traductive issue des travaux du groupe de recherche pragmatique PACTE.

Les deux modèles de formation en didactique de la traduction invitent à réfléchir sur les possibles analogies entre les méthodes d'évaluation en didactique de la traduction et la traduction dans l'enseignement des LE.

Chapitre 5. La notion de stratégie en didactique des langues

La notion interdisciplinaire de stratégie, employée en didactique de la traduction, est également employée en didactique traditionnelle des LE et reposerait sur l'emploi de différentes formes de traductions. Deux hypothèses spécifiques sont mises en avant :

Seules les formes conventionnelles de la traduction auraient été considérées comme stratégies d'E/A des LE et méritent un réexamen afin de compléter leur définition. L'analyse des exemples tirés des manuels envisagent la nature protéiforme et fonctionnelle des stratégies, et répondent à des critères distinctifs de nature communicative que nous établissons (critères formels, terminologiques et identification des acteurs).

Les manuels scolaires de transition seraient un riche vivier de différentes stratégies d'E/A des LE basées sur l'emploi de la traduction qui n'ont pas été considérées comme telles par les études existantes.

Chapitre 6 : Application des approches fonctionnalistes de l'école allemande

Les avancées de l'école Allemande appartenant à l'approche fonctionnaliste ainsi que la celles de la théorie du *Skopos* affirmant que le principe dominant de toute traduction est sa finalité (*skopos*) s'appliqueraient également à la traduction en DLE et notamment à la TST. Trois hypothèses spécifiques se posent :

Le *skopos* de la TSP ainsi que de l'enseignement traditionnelle des LE serait double, ce qui poussent à l'analyse de la méthodologie de conception des manuels pour déduire la nature du *skopos* didactique (curriculum officiel) et du *skopos* tacite relevant du curriculum caché, où la traduction didactique joue un rôle prépondérant.

Le nouveau statut du traducteur analysé par l'école allemande permettrait de réexaminer le rôle et le statut de l'élève lors de l'opération de TST. Il s'agit de comparer le statut du traducteur avec celui de l'élève en analysant le changement de cadre de communication et la variation statut des agents

L'évolution de la traduction pédagogique, et *in fine*, de l'enseignement des LE post-MT/MT obéirait également aux principes de la théorie du *Skopos*, ce qui conduit à la description et à l'analyse de l'évolution des méthodologies des L'E/A avec les nouveaux objectifs fixés.

Chapitre 7. Application des approches descriptives (la théorie du Polysystème)

La traduction en DLE répondrait aux besoins du système éducatif qui lui-même répond aux attentes de la société qui a recours à la traduction, comme l'ont remarqué les approches descriptives, selon le principe d'emboîtement du polysystème. Deux hypothèses spécifiques se profilent :

Le manuel scolaire serait un instrument de pouvoir qui véhicule le curriculum officiel et caché que l'État impose au système éducatif. Il s'agit de rapprocher les avancées en manualistique exposées dans le deuxième avec les postulats de la théorie du Polysystème et les travaux de Foucault.

Le manuel scolaire de transition serait un vecteur idéologique qui participe directement au projet de société. Il s'agit de rapprocher les contenus curriculaires avec les fonctions des supports pédagogiques employées par le manuel, notamment la photographie, afin de déterminer quel projet de société veut construire l'État à travers la transmission du curriculum caché.

Chapitre 8. Application des approches descriptives (la théorie de la Manipulation)

Le manuel serait une traduction d'intentions aussi bien assumées (la transmission du curriculum officiel) que tacites (la transmission du curriculum caché). Ces intentions se

bâtissent sur des traductions didactiques implicites dont les TS seraient manipulés afin de répondre au *skopos* didactique dans le premier cas, et idéologie dans le second (pour bénéficier le système plus vaste de la culture cible (la société). Il s'agirait de déterminer les nouvelles valeurs de la traduction qui dépassent la valeur pédagogique explicite, soit des formes de traduction qui ne s'enseignent pas, ne peuvent pas être définies par des normes et ne sont pas évaluables. Trois hypothèses spécifiques se font jour :

Tout comme le traducteur est un acteur engagé selon la théorie de la Manipulation, le concepteur de manuel serait un acteur et traducteur engagé qui participe au projet étatique en concevant un manuel constitué de traductions didactiques implicites qui ont l'objectif de réguler le comportement des jeunes sujets en les installant dans certaines représentations.

Le manuel scolaire proposerait trois exemples de traductions didactiques, dont le traducteur est le concepteur du manuel, au service des différents *skopos* :

- Le programme linguistique serait une traduction didactique implicite dont le TS est manipulé au service du *skopos* didactique (curriculum officiel).
- La LE consignée dans les manuels de transition serait une traduction didactique implicite dont le TS est manipulé au service du *skopos* idéologique (le projet de société).
- Le contenu civilisationnel officiel serait une traduction didactique implicite dont le TS ferait l'objet d'une manipulation afin de servir le *skopos* idéologique (le projet de société)

Le manuel scolaire obéirait aux principes de la transtextualité (Genette) puisqu'il constitue l'hypotexte général duquel découlent les traductions précédentes, auquel s'applique les notions d'originalité et de paternité tant du TS que du TC des positions déconstructivistes (Derrida) en raison de la distorsion entre TS et TC. Il

s'agit d'analyser et de comparer ces notions avec les trois exemples de traductions didactiques.

Chapitre 9. Application des approches descriptives (la théorie des Normes)

La théorie des Normes semblent apporter un éclairage déterminant dans l'explication de l'existence des traductions didactiques imposée mais également de tous les mécanismes de pouvoir exercés sur les élèves. Ainsi, les TC univoques seraient des TS manipulés qui modifient le comportement des élèves qui eux-mêmes les acceptent en raison de l'adhésion aux normes socialement partagées, que les individus d'une communauté s'accordent à considérer comme un comportement étant correct. L'acceptation des normes reposent sur des facteurs déterminants qui tiennent à la nature panoptique du manuel, mais aussi à certains de ses procédés, et à sa normalisation, puis aux conditions d'enseignement de l'époque.

BLOC I. CONTEXTUALISATION HISTORIQUE

Chapitre 1. Contexte sociopolitique, économique et éducatif

1. Introduction

Le cadre historique de la période du franquisme dans laquelle s'inscrit le présent objet d'étude se comprend en comparaison avec la période précédente, la Seconde République, selon le principe où chaque moment de l'Histoire est tributaire de celui qui le précède et ne se manifeste pas par génération spontanée. Le franquisme doit alors être considéré comme l'antithèse de la Seconde République, c'est-à-dire un régime qui a œuvré pour la destruction de l'héritage républicain, et notamment les réformes éducatives de tendances européistes, laïques et innovatrices, dont l'un des objectifs était de rendre l'individu acteur du jeu politique (Cámara Villar, 1984, p. 58). Bien que le présent travail se concentre sur l'éducation, cette dernière ne constitue pas une composante isolée de l'Histoire de l'Espagne, mais d'une conception du monde et d'une action politique avec une certaine volonté de faire et d'influencer une société, comme le souligne Molero Pintado : « Hay veces en que las decisiones sobre la enseñanza explicitan mejor que otras la voluntad gubernamental sobre un determinado problema. De ahí la necesidad de relacionar la política docente con la situación general del país y sus acontecimientos más significativos » (1991, p.14).

2. Aspects sociopolitiques et économiques

La dictature franquiste a été un état autoritaire espagnol, constitué sur un monolithisme politique et religieux (le *Nacionalcatolicismo*), depuis la fin de la Guerre d'Espagne (1936-1939) jusqu'à la mort du dictateur, le général Franco, le 20 novembre 1975. Cette longue page de l'Histoire de près de quarante ans a connu trois étapes principales d'après Vegal Gil qui se base sur le cadre juridique correspondant à l'enseignement secondaire (*bachillerato*) 1938, 1953, 1967 comme critère de division : la première correspond à l'adoption d'une politique économique d'autarcie et de légitimation du pouvoir jusqu'en 1952. L'Espagne se replie alors

sur elle-même et tourne le dos aux influences des pays démocratiques européens. La deuxième étape est celle du développement capitaliste et de la technocratie (1953-1966). Il s'agit du début de l'ouverture sur l'extérieur, et le tourisme, surtout étranger, commence à se développer. La dernière étape de cette division a trait à la période des réformes et au déclin de la technocratie (1967-1970), une étape de fortes agitations politiques, sociales, économiques et culturelles. L'État franquiste a mis en place une censure très sévère concernant les publications littéraires comme en témoignent les *comisiones depuradoras*, créées en 1937 (ordre de 16-09-1937), ayant eu vocation, entre autres mesures, à expurger des bibliothèques les ouvrages contraires aux valeurs du Régime (Escolano Benito, 1996, p. 348). En outre, il existait une politique de répression sociale, sous forme de législation régulant le statut de la langue nationale officielle, l'espagnol, ainsi que celui des langues vernaculaires.

3. La politique linguistique

La politique linguistique adoptée par le régime franquiste est la centralisation de la langue nationale officielle, l'espagnol, un modèle linguistique qui puise ses origines dans le concept de castellanisation datant XV^{ème} siècle. En effet, d'après Milhou, la castellanisation de la péninsule ibérique précède l'union de la couronne de Castille et celle d'Aragon en 1580, puisque l'usage du castillan était déjà très généralisé dès la fin du XV^{ème} siècle (1989, p. 16). Ne comptant sur aucune langue officielle unique, la monarchie des Rois Catholiques n'est pas, d'après cet auteur, à l'origine de l'unification linguistique : « La monarquía de los Reyes Católicos era una monarquía sin lengua oficial única en la cual ninguna directiva puede ser interpretada como unificadora en materia lingüística. La castellanización no obedece a un objetivo deliberado de la monarquía ni de sus instituciones » (1989, pp. 10-11). Milhou remarque que le castillan, sous le règne de Carlos V, devient la langue de communication internationale jusqu'au milieu du XVII^{ème} siècle, pour être ensuite destituée par le français, puis actuellement par l'anglais (1989, p. 13). Herreras signale que Philippe V, premier roi

espagnol de la dynastie des Bourbons, et petit fils du roi français Louis XIV, a comme objectif la centralisation de l'État pour essayer d'établir une identité nationale espagnole, à l'instar du modèle absolutiste français (2006, p. 30). Pour cela, il essaie de mettre en place une politique linguistique centralisatrice (los decretos de *Nueva Planta*), un projet fédérateur qui n'a pas abouti en raison du fort taux d'analphabétisme qui a perduré jusqu'au XX^{ème} siècle (Milhou, 1989, p. 8). Charles III d'Espagne, fils de Philippe V, poursuivra ces mesures linguistiques, et il faudra attendre la création en 1713 de la *Real Academia Española*, comme organisme académique régulant officiellement l'usage de la langue, pour consolider la langue espagnole à cette époque. Dès lors, l'Église catholique adopta l'espagnol pour cathéchiser, et le système éducatif -éducation primaire obligatoire-, pour éduquer (Montrul, 2013, p. 50).

L'instabilité du devenir des langues vernaculaires espagnoles va être sujet aux nombreux changements politiques du XX^{ème} siècle, dont la législation va osciller entre leur autorisation et leur interdiction, au profit du monolinguisme espagnol (Herrerias, 2006, p. 34). Suite à un début de siècle instable, la Constitution du neuf décembre 1931 de la Seconde République espagnole impose le castillan comme langue officielle et reconnaît le droit de parler et d'enseigner les langues vernaculaires, grâce à la politique de reconnaissance du statut autonome de certaines régions (Catalogne : neuf septembre 1932 ; Pays basque : premier octobre 1936). Cet auteur insiste sur l'importance de cette Constitution en remarquant la prise en compte de la réalité périphérique espagnole, y compris les aspects linguistiques, et officialise, pour la première le statut et l'usage du castillan en Espagne (Herrerias, 2006, p. 37).

La victoire franquiste en 1939 a aboli la Constitution de la Seconde République ainsi que le statut d'autonomie récemment acquis par les régions précédemment citées. En matière linguistique, Herrerias distingue clairement deux étapes sous la dictature. La première interdit l'usage des langues régionales dans tous les secteurs, et spécialement dans celui de l'éducation, et les mots étrangers et régionaux ont été également proscrits sur les affiches publicitaires,

pancartes, panneaux d'établissement, etc. (Herrerias, 2006, pp. 39-41). À travers l'imposition du monolinguisme castillan, le gouvernement franquiste ne fait que reprendre des politiques linguistiques déjà présentes dans certains régimes antérieurs à la Seconde République. Contrairement à l'échec des Bourbons d'instaurer une politique d'unification linguistique en raison du grand taux d'analphabétisme, Franco imposera le monolinguisme espagnol en ayant recours à plusieurs moyens de communication sociale mais surtout en misant sur l'école comme instrument d'unification linguistique (Herrerias, 2006, p. 40). L'objectif global poursuivi par le régime franquiste est la cohésion et l'unité du pays, qui doit se traduire par l'unité linguistique et territoriale, afin de pouvoir contrôler les citoyens et ne pas risquer une fragmentation du pays. D'après ce nouveau statut sociopolitique de la langue, l'espagnol devient donc langue majoritaire, que Montrul définit de la manière suivante :

Lengua hablada por los miembros de un grupo etnolingüístico mayoritario. [...] tiene mayoritariamente un carácter oficial y es la lengua de un Estado, nación o país. [...] tiene una tradición escrita y es la lengua del sistema educativo, de los medios de comunicación y de toda actividad gubernamental. (2013, p. 4)

Le système éducatif franquiste prenant le contrepied des réformes entreprises par la Seconde République en matière d'éducation, les premières lois éducatives comme la *Ley de enseñanza primaria* (1945) interdisent formellement l'emploi et l'enseignement des langues régionales afin d'instaurer l'unification linguistique et pour exalter la langue unique, l'espagnol. Cette loi assure qu'une des missions de l'école est d'unifier les consciences des Espagnols au service de la Patrie et dans les valeurs catholiques (BOE — Núm. 199, pp. 386-387). La deuxième étape en matière linguistique s'initie dans les années 50 et se caractérise par une certaine tolérance à l'égard des langues vernaculaires et étrangères. D'après Herrerias, les raisons de ce changement sont liées aux nouveaux objectifs de l'État :

[D]irectamente ligadas a la nueva estrategia del Estado franquista, cuyos objetivos prioritarios son, por un lado, obtener cierto reconocimiento a nivel internacional [ingresa en organizaciones

internacionales: OMS, 1951; UNESCO, 1953; ONU, 1955...]; por otro, desarrollar el turismo, que se convertiría, más tarde, en la primera industria nacional; y, finalmente, hacer participar los capitales extranjeros en el desarrollo económico del país. (2006, p. 43)

Cette deuxième étape signifie une nouvelle fois une situation de diglossie. La législation éducative cristallise ces changements politique avec l'implantation de la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970, qui introduit, bien que timidement et non immédiatement, l'incorporation des langues régionales dans le système éducatif à titre facultatif et expérimental au niveau primaire et secondaire (Herreras, 2006, p. 44). L'évolution du statut politique des langues en Espagne, emploi et usage, ainsi que l'attribution du statut d'autonomie des régions et les *leyes de la normalización lingüística* ne verront véritablement le jour qu'avec la Constitution espagnole de 1978, qui reconnaîtra, dans son article 3, le castillan comme langue officielle de l'État, et le statut officiel des langues régionales dans leur communauté autonome respective (Herreras, 2006, pp. 46-47).

4. L'école et l'idéologie

Si l'école républicaine dépendait des conseils municipaux (*ayuntamientos*), des conseils provinciaux (*diputaciones*) et d'autres organismes publics, cette institution est remplacée par l'école nationale-catholique, un type d'enseignement centralisé de l'État, et dénuée de laïcité (Herreras, 2006, pp. 39-40). L'école est employée plus que jamais comme instrument d'unification linguistique et comme appareil idéologique de l'État franquiste, soit un vecteur transmettant les discours qui légitiment les groupes dominants de la société.

L'État est un appareil répressif permettant aux classes dominantes d'assurer leur domination sur les classe dominées (Althusser, 1970, p. 15). Althusser signale que l'État repose sur des appareils idéologiques d'État (désormais AIE), dont un certain nombre sous forme d'institutions spécialisées comme l'école (AIE scolaire). L'école est une vaste machine à diffuser l'idéologie forte, permettant ainsi à la classe détenant le pouvoir d'assujettir les élèves

à ladite idéologie, au moyen de procédures appropriées de sanctions, d'exclusions, de sélections, etc. (Althusser, 1970, p. 23). L'éducation est une institution où s'exerce un pouvoir constant sur les sujets ritualisés, au moyen d'une surveillance permanente, selon les principes du panoptique et de l'encadrement rationnel, mais aussi grâce à une évaluation continue (Foucault, 1970, p. 4). Le système éducatif est un lieu de l'appropriation sociale des discours et du savoir selon une distribution et des règles strictes afin d'en garantir le contrôle : « Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (1970, p. 19). Ainsi, l'école prend l'ensemble des enfants dès la scolarisation obligatoire et leur inculque pendant de nombreuses années des savoir-faire disciplinaires enrobés dans l'idéologie dominante, ou directement l'idéologie à l'état pur que sont la morale, l'instruction civique, la philosophie, etc. (1970, p. 32). De cette manière, les élèves, en étudiant dans un système éducatif instrumentalisé, vivent dans une représentation du monde déterminée. L'école devient alors l'antichambre de la société dans la mesure où elle prépare les individus aux attentes de la société en leur faisant intégrer des habitudes valorisées par l'ordre social futur.

5. L'éducation sous le franquisme

L'éducation a été un des piliers fondamentaux du régime, notamment l'enseignement secondaire, comme le montre la première loi éducative de 1938. Dogmatique et confessionnelle, l'éducation revêtait une grande importance en termes de structure idéologique, où il ne s'agissait pas tant d'un enseignement de contenus disciplinaires au sens strict, mais davantage d'une forme d'inculcation de l'idéologie dominante. En effet, l'école a été une des principales voies de pénétration sociale pour inculquer les nouvelles valeurs de la dictature, en étant réorganisée dans son ensemble autour de l'autoritarisme et du traditionalisme religieux dominant. Les idées pédagogiques, notamment lors de la première étape, sont basées sur les concepts traditionnels de Patrie et de Religion, les temps glorieux de l'Hispanité et sur

l'absence de Sciences de l'Éducation. Pour Monés i Pujol-Busquet, la dictature s'inscrit dans l'idéologie de l'Espagne traditionnelle :

En general, se trataba simplemente de retomar los esquemas de la escuela tradicional española que habían sufrido una dura prueba durante la época republicana, sin que por ello se llegara a socavar sus cimientos; esta tradición se mantendrá prácticamente inalterada en las zonas rurales y semi-urbanas. (1991, p. 160)

L'auteur définit la pensée éducative de l'époque sous le signe de l'immuabilité des valeurs traditionnelles, la soumission à l'autorité, le nationalisme, la séparation des classes et des sexes, le mépris des sciences positives et le désintérêt manifeste de l'État pour les méthodes pédagogiques (1991, p. 177). Cámara Villar, pour sa part, commente le système traditionnel d'enseignement :

Como método de enseñanza, se destacaba el sistema de repetición que también es clásico en la tradición española, para obtener la mayor fijeza y solidez en los conocimientos; y habría que añadir que también para sustraer al alumno la capacidad crítica y creadora y, mediante la formación de automatismos mentales, reforzar su sumisión a toda clase de autoridad y la aceptación como legítimo de todo cuanto aquella le propusiere. (1984, p. 89)

Les orientations pédagogiques, fortement marquées au début du régime, ont évolué, sans jamais pour autant se désolidariser de l'idéologie dominante, au fil des nouveaux besoins créés par l'évolution sociale, politique et économique du pays. Lors de l'étape du développement capitaliste et de la technocratie (1953-1966), la loi éducative de 1953 (*Ley de Ordenación de Enseñanza Media*, BOE de 27-2-1953) marque le début d'une nouvelle étape éducative dans un contexte où l'économie de nature précapitaliste cède le pas au développement capitaliste qui intègre l'économie dans le cadre international, mettant fin à l'autarcie. L'éducation se met au diapason des nouveaux besoins de la société s'ouvrant sur l'extérieur. En effet, si le système précapitaliste de l'époque autarcique n'exigeait pas une main-d'œuvre qualifiée ni spécialisée, et de nombreux emplois ne nécessitaient pas un certain

niveau de formation ni d'éducation, dont la profession d'enseignant en est l'illustration par excellence, le développement du capitalisme va, en revanche, commencer à exiger un certain niveau d'éducation (l'école devient obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans en 1953, contre 11 ans auparavant), de culture et de formation pour répondre aux nouveaux défis de la société espagnole (Urbano Marchi, 2003, p. 74). Cámara Villar commente le tournant que supposa la loi éducative de 1953:

[...] suponía en muchos aspectos una superación del ya anacrónico, obsoleto y políticamente inconveniente Estatuto de 1938. Se ajustaba con mayor racionalidad a las necesidades planteadas por el incipiente despegue económico que conocía el capitalismo español, y, en consecuencia, se prestaba una atención mucho mayor a la educación intelectual y científica, en menoscabo de la anterior educación exclusivamente ideologizante de corte humanístico-retórico y memorista que proporcionaba el bachillerato. (Cámara Villar, 1984, p. 247)

Grâce à cette loi, il n'est plus question de laisser l'enseignement secondaire entre les mains exclusives de l'Église, mais plutôt d'une coopération entre celle-ci et l'État. À partir de 1957, une distanciation s'opère entre eux, et l'État prend en charge la création et le financement de nombreux établissements scolaires. Ce n'est que lors de la dernière étape du Franquisme que la première loi générale d'éducation de 1970 (*Ley de Villar Palasí*) depuis la loi Moyano en 1857 (*Ley de Moyano*) pour que les véritables innovations pédagogiques voient le jour.

6. Conclusion

La dictature franquiste, ayant été un état autoritaire constitué sur un monolithisme politique et religieux, a attribué à l'éducation un rôle prépondérant puisqu'elle est employée comme vecteur de l'idéologie dominante pour transmettre les valeurs du régime, et notamment comme instrument d'unification linguistique reposant sur le monolinguisme espagnol. L'école et le système éducatif instrumentalisent les élèves, et les placent dans une représentation du monde déterminée, afin de les préparer aux attentes de la société qui ont évolué au fil des quatre décennies de didacture.

Chapitre 2. Institutionnalisation du Français langue étrangère

1. Introduction

Bruña Cuevas rappelle que la loi sur l'enseignement secondaire du 20-09-1938, publiée dans le *Boletín Oficial del Estado* (BOE) le 23-09-1938 établissait comme principe fondamental que l'enseignement devait viser la formation du jeune citoyen à partir d'un solide fondement religieux, patriotique et humaniste, pour retrouver l'essence et les valeurs réelles de l'Espagne (2001, p. 303). Ces circonstances politiques réservent aux langues modernes une place spéciale. La caractéristique fondamentale de la politique linguistique du régime franquiste concernant l'enseignement des LE est l'instabilité, comme le reflètent les nombreux plans d'études depuis le XIX^{ème} siècle, tant au niveau de l'offre que de l'obligation d'étudier les LE. Concernant la période du Franquisme, ce constat de fluctuation montre que ladite politique linguistique a été davantage la conséquence de la situation politique internationale (aide de l'Allemagne nazie et de l'Italie fasciste pendant la guerre civile ; perte de la guerre dans les pays de l'Axe) que le résultat d'une analyse de la fonction et du rôle de la maîtrise d'une ou plusieurs langues dans l'avenir scolaire, professionnel et social des jeunes citoyens espagnols (Cabezas González et Herreras García, 1989, p. 20). Ces auteurs remarquent que d'une manière générale, sous le franquisme, et spécifiquement lors de la première étape, il existe un préjugé pédagogique et didactique contre les LE qui étaient considérées comme des matières ayant peu d'intérêt et reléguées au second plan: « Había un prejuicio pedagógico y didáctico contra las lenguas extranjeras, al considerarlas «materia que no provocan una gran tensión psico-física » y al asignarles el horario menos productivo de la jornada escolar (la primera hora de la tarde) » (1989, p. 20).

2. Statut du Français Langue Étrangère

Si le français jouissait du statut de première langue étrangère pratiquement sans interruption depuis le XVIII^{ème} siècle, la II République, dans le décret du 21-10-1934 publié

dans la *Gaceta*, mettait en avant que c'est par l'intermédiaire de la langue française que la culture moderne étrangère est parvenue en Espagne (Bruña Cuevas, 2001, p. 306). Le régime franquiste se dressa contre les idées démocratiques françaises véhiculées par la langue depuis le XVIII^{ème} siècle, contre lesquelles avaient aussi lutté les mouvements conservateurs espagnols, et a mis fin au monopole du français en imposant que l'une des deux langues étudiées devaient, au choix, être l'allemand ou l'italien, c'est-à-dire une langue d'un régime politique analogue. Ce choix reste valide jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale, date à partir de laquelle le français récupère sa place première.

À grands traits, au XIX^{ème} siècle, les gouvernements libéraux et conservateurs se sont succédé à un tel rythme qu'aucune continuité politique éducative n'a vu le jour. Malgré cela, le français jouissait d'un statut de langue étrangère dominant, considérée, depuis le siècle dernier, comme la langue de prestige, langue universelle et de culture, et d'accès à la modernité (Roig, 2001, p. 205). Deux perceptions opposées de la langue ont cohabité tout au long du XIX^{ème} siècle, l'une culturelle, de prestige pour la noblesse, fonctions d'État, cour et élites intellectuelles, et l'autre pratique pour les commerçants et voyageurs (Roig, 2001, p. 208). Il ressort de cette dichotomie que la langue pratique s'adapte aux valeurs et besoins du présent, tandis que la vision culturelle fait davantage référence aux valeurs du passé, par l'intermédiaire des morceaux choisis des textes littéraires d'auteurs classiques dans les manuels scolaires.

Contrôler l'enseignement du français sous le Franquisme revient à contrôler les références aux valeurs françaises que défendaient notamment les idées libérales du XIX dans leur désir de modernité, progrès et liberté à travers l'éducation, et l'accès au mode de pensée extérieure qui était dorénavant contraires à celle du régime. Dans ces circonstances politiques où les langues étrangères ont également été au service des intérêts idéologiques du régime franquiste, le français a été contrôlé de près pour des raisons historiques car, sous les régimes libéraux, la langue française constituait le vecteur qui faisait parvenir la culture moderne

étrangère et les idées démocratiques en Espagne (Bruña Cuevas, 2001, p. 306). C'est ainsi que le régime franquiste, tout comme les régimes conservateurs précédents, s'est dressé contre ces valeurs modernes extérieures, en supprimant tout contenu contraire à l'idéologie en vigueur.

3. Nouveaux objectifs de l'enseignement du français

L'enseignement des LE, tout en véhiculant l'idéologie dominante, a reflété l'évolution sociopolitique et économique du régime franquiste en répondant aux nouveaux besoins de la société espagnole commençant à s'ouvrir sur l'extérieur à partir de la deuxième étape. Cette nouvelle réalité suppose un renouveau de l'enseignement des LE, qui doit devenir pratique à la fin des années cinquante, sous l'influence des idées étrangères venant principalement des États-Unis (Suso López et Fernández Fraile, 1999, p. 87). Bien que ces changements soient encore très timides dans la réalité éducative, les paratextes des manuels du corpus font écho aux nouveaux besoins en matière d'enseignement du FLE: «El estudio de la lengua francesa es de gran utilidad, pues su enorme difusión por el mundo hace que sea necesaria en viajes, consultas bibliográficas del hombre estudioso, a más de ser una lengua diplomática y cuyo conocimiento resulta de gran utilidad al hombre culto» (Grande Ramos, 1961, p. 5). Grandía Mateu ajoute:

Hoy, en el aprendizaje del francés en la Enseñanza Media deben señalarse tres finalidades fundamentales: la posesión práctica de la lengua escrita y hablada; el desarrollo de las facultades intelectuales de nuestros muchachos por la comparación con la lengua materna, y, finalmente, la iniciación a la vida material, social, y espiritual del pueblo francés. (1961, p. 5)

Finalment, Cantera Ortiz de Urbina est l'auteur qui a le plus insisté sur l'importance de l'enseignement du français face à la nouvelle réalité de l'Espagne :

Inútil insistir en la importancia que en nuestros días están adquiriendo los idiomas modernos o lenguas vivas. Circunstancias muy diversas contribuyen al incremento de relaciones entre los pueblos: los viajes son cada vez más frecuentes; las publicaciones de todo género llegan a todas partes; la radio no conoce fronteras. Por otro lado, algunas profesiones, tales como técnicos de

turismo, azafatas, empleados de agencias de viajes, están adquiriendo un desarrollo extraordinario, y exigen de sus profesionales dos condiciones insustituibles: don de gentes y conocimiento práctico de lenguas vivas. Para la banca y el comercio, en sus distintas ramificaciones, son auxiliar eficacísimo los idiomas modernos. En los estudios superiores no puede darse un paso en serio sin el dominio de varias lenguas modernas. (1961, p. 5)

Et Álamo de conclure:

Dada la modalidad de la vida moderna, motivada en gran parte por la considerable reducción de las distancias entre las naciones y, en consecuencia, del crecido intercambio cultural en todo el mundo, no es extraño que el aprendizaje de las lenguas vivas, particularmente del francés, del inglés y del alemán, se haya intensificado en los centros privados de Enseñanza media, y hasta en los Institutos Nacionales, de tal forma que ya la asignatura de Lenguas Modernas, se ha elevado felizmente al grado que por su utilidad se merece. (1959, p. 5)

Bien que les paratextes des manuels mettent en avant les nouveaux besoins en matière d'enseignement des langues, et *in fine*, le nouveau statut des langues vivantes, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit également d'arguments de vente au service de la commercialisation du manuel scolaire en tant que bien marchand.

4. Législation éducative (1938-1967)

Urbano Marchi (2003) analyse avec minutie la législation éducative sous le Franquisme (lois éducatives concernant le *Bachillerato* de 1938, 1953 et 1967, deux plans d'études supplémentaires, celui de 1957 et de 1967 ainsi que les *cuestionarios* correspondants) et son application dans les LE. Il ressort de cette précieuse étude que l'enseignement du FLE a subi de nombreux avatars tout au long cette époque. Le français, qui a joui d'une place d'honneur dans l'enseignement des LE en Espagne, perd sa suprématie à partir du plan d'études de 1938 : il n'est plus la première langue obligatoire par défaut (l'italien peut être choisi à sa place), son enseignement est réduit à trois heures hebdomadaires échelonnées sur trente cinq semaines de

cours par an, et se dispense seulement pendant les trois premières années du *Bachillerato*, ce qui suppose une diminution considérable en comparaison avec le plan antérieur de 1934.

Le plan d'études de 1953 (correspondant à la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media del 53*) réduit le *Bachillerato Elemental* à six années scolaires et la septième année devient le *curso preuniversitario*. Une seule LE devient obligatoire et est à choisir entre l'allemand, l'anglais, le français, l'italien et le portugais. Les heures d'enseignement sont revues à la baisse : la LE débute seulement en troisième année, à raison de 2 heures hebdomadaires (= 70h par année scolaire), et se poursuit en quatrième, cinquième et sixième année avec trois heures hebdomadaires (= 105 heures par année scolaire).

Le plan d'études de 1957 réduit l'offre à trois langues : le français, l'anglais et l'allemand et réagence l'enseignement de la LE qui débute dorénavant en 2^{ème} année avec 6 heures hebdomadaires de cours, puis 3 heures et 15 minutes en 3^{ème} année, 1 heure et 15 minutes en 4^{ème} année, 3 heures et 15 minutes en 5^{ème} année, aucun enseignement de LVE dispensé en 6^{ème} année puis 4 heures en 7^{ème} année (*curso preuniversitario*). La particularité est que les cours de LE ont une durée de trois quarts d'heure et sont immédiatement suivis de trente minutes de permanence afin de réaliser le travail personnel, sous la surveillance du professeur. Calle Carabias signale que les devoirs à faire à la maison sont désormais interdits, selon l'article 5 du décret du plan d'études de 1957 (1990, p. 280).

Le plan d'études de 1967 augmente l'offre des LE à quatre langues, soit le français, l'anglais, l'allemand et l'italien, à raison de quatre heures par semaine, sur les quatre premières années, ce qui suppose une légère augmentation par rapport au plan d'études précédent.

5. Orientations pédagogiques

Les restructurations de l'enseignement des LE (plans d'études) vont de pair avec les nouveaux objectifs, contenus didactiques et les nouvelles méthodologies de la matière mis en œuvre dès la première étape du franquisme. Pour le Régime, la priorité n'est pas les

propositions didactiques mais le contrôle des contenus et la transmission de l'idéologie. Comme le rappelle Fernández Fraile (2005b, p. 14) en se basant sur les travaux de Urbano Marchi (2003) et de Morales Gil (2003), le plan de 1934, qui s'inscrivait au niveau méthodologique dans la continuité de l'esprit de rénovation des objectifs de l'enseignement des LE entrepris au début du XX^{ème} siècle, encourageait une méthodologie d'orientation éclectique (un panaché variable de procédés et de méthodes de la MT et de la MD), mais aux principes différents de ceux recommandés par le plan de 1927). Les plans de 1938, 1953, 1957 et 1967 s'éloignent des recommandations du plan de 1934 : les programmes (*questionarios*) fixent les contenus grammaticaux (phonologie, morphologie-syntaxe) et lexicaux (lexique regroupé par centre d'intérêt) (Fernández Fraile, 2005b, p. 14) mais ne précisent pour aucune LE quelle méthodologie doit utiliser le professeur (Urbano Marchi, 2003, p. 486). Devant ce manque de coordination entre les contenus, les activités et les méthodologies qui se prolongera tout au long de la période étudiée, la MT, bien que timidement ponctuée de procédés et méthodes de la MD retrouvera sa place d'honneur à cette époque (Fernández Fraile, 2005b, p. 15), ce qui est le reflet de l'inclination très nette du franquisme pour le système traditionnel d'enseignement. Urbano Marchi ne manque pas de souligner que malgré l'implantation de la loi éducative de 1953, il n'en reste pas moins que les programmes (*questionarios*) relatifs des LE (*lenguas modernas*) n'ont pas été appliqués, ce qui a conduit au prolongement de ceux de 1939 jusqu'en 1957, soit un programme inchangé pendant près de vingt ans (2003, p. 191).

Quelques timides changements d'orientation pédagogique dans l'éducation commencent à voir le jour à partir de la deuxième étape du franquisme, en accord avec l'évolution de la société. Dans ce sillage, le *questionario* du plan de 1957 exige d'introduire la civilisation française dans l'enseignement du français, ce qui ne sera pas sans impact sur les manuels scolaire de transition correspondant à ce nouveau plan qui incorporeront toute une liste d'activités et de supports pour répondre à ce nouvel objectif imposé par une société qui

commence à se tourner sur l'extérieur et à reconsidérer (bien que timidement) le rôle des LE. Ces nouveautés ne destabilisent en rien la nature encore très filologique et grammaticale de l'enseignement du français (Calle Carabias, 1990, 279-280). Bien que les orientations pédagogiques du plan de 1967 signalent timidement que l'enseignement des LE doit se tourner vers une maîtrise communicative de la langue (Urbano marchi, 2003, p. 193), le poids de l'enseignement très traditionnelle l'emporte et ne suppose aucun changement significatif.

Malgré les évolutions pédagogiques ténues en matière d'éducation tout au long de cette période, ce n'est qu'en 1970 qu'interviendra un véritable changement avec l'application de la LGE (*Ley General de Educación*) qui uniformisera davantage l'enseignement des LE, et plus tard, les orientations didactiques issues du Conseil de l'Europe (1971) qui viseront l'application uniforme de la méthodologie communicative des LE.

6. Programme officiel de français

Le plan d'études de 1957 publie les programmes officiels (*cuestionarios*) (BOE 2-7-1957 et BOMEN 1-8-1957) fixant les contenus grammaticaux (phonologie, morphologie-syntaxe) et lexicaux (lexique regroupé par centre d'intérêt) pour la première année d'apprentissage du français. Ces programmes officiels sont ensuite développés spécifiquement dans un document (*programa*) relatif à la discipline en question BOMEN 21-4-1958 (Fernández Fraile, 2005b, p. 14).

6.1. Le programme officiel (cuestionario)

Le *cuestionario* divise la première année d'apprentissage du français en trois blocs distincts, soit l'étude des sons et initiation à la conversation ; étude de la langue et initiation à la grammaire, étude des textes expliqués d'auteurs français. Nous citons Urbano Marchi (2003, p. 181-183) qui cite directement le BOE et le BOMEN précédemment mentionnés :

6.1.1. Étude des sons et initiation à la conversation

[La primera] se fundamenta en los diálogos, en los que intervienen las categorías gramaticales fundamentales y en la comprensión del vocabulario de objetos de la clase, colores, dimensiones, números y cualidades, y en la construcción de frases sencillas afirmativas, interrogativas y negativas.

Los sonidos se trabajan con la lectura, con ejercicios orales de pronunciación y con el estudio sencillo y sistemático de la fonología francesa. (BOE cité par Urbano Marchi, 2003, pp. 181-183)

6.1.2. Étude de la langue et initiation à la grammaire

El segundo bloque de contenidos mezcla una serie de actividades con los contenidos propios de la gramática. De esta manera, las lecturas de textos, las traducciones inversas, las conversaciones y los diálogos, las canciones, los cuentos y las narraciones así como el aprendizaje del vocabulario (familia y casa, trabajo y descanso, fábrica y escuela, naturaleza y ciudad, espectáculos y arte, transportes y viaje, el mercado, las fiestas, los animales y plantas) aparecen juntos con el nombre, el adjetivo calificativo y sus grados, el artículo, los adjetivos posesivos, demostrativos y numerales, etc.; el pronombre y sus clases, los adverbios, las preposiciones, las conjunciones, la interjección, el verbo, modos y tiempos, grupos de verbos, los auxiliares, estudio de los verbos de uso frecuente regulares e irregulares en los tiempos más usados en el lenguaje hablado normal. (BOE cité par Urbano Marchi, 2003, pp. 182-183)

6.1.3. Étude de textes expliqués tirés d’auteurs français

Dans ce troisième bloc, les textes feront l’objet d’une explication grammaticale et lexicographique (Urbano Marchi, 2003, p. 183).

6.2. Description des programmes (*programas*)

Le BOMEN du 21-4-1958 publie le détail du *questionario*. Il y figure, en outre, la temporalité de chaque bloc au long de l’année scolaire, et il précise que le lexique enseigné se limite au *Français Fondamental* (voir [Chapitre 1 du Bloc IV](#)).

6.2.1. Éléments essentiels de Phonologie appliquée

Prévu pour la totalité du premier trimestre, ce bloc vise à la maîtrise orale d'un vocabulaire de la salle de classe, les couleurs, le corps humains, etc., à la maîtrise orale de conversations et de dialogues simples qui incluent progressivement des phrases négatives, interrogatives, etc. Il est également voué à l'étude de la phonologie simple et concise. Finalement, il est signalé que ce premier bloc se réalisera avec le manuel fermé, sauf pour la révision finale de la totalité du contenu, qui se fera avec le livre ouvert (Urbano Marchi, 2003, p. 185).

6.2.2. Éléments indispensables de morphologie

Le BOMEN stipule que ce deuxième bloc se divise en vingt chapitres (/leçons) maximum et poursuit les cinq objectifs suivants, qui tiennent davantage à des activités qu'à de réels objectifs pédagogiques : vocabulaire, lecture, thème (traduction), chanson – contes – poésies – gravures, et grammaire (ces contenus apparaissent déjà dans le *cuestionario*). Le BOMEN précise que les textes de lecture sont des textes fabriqués selon les critères des concepteurs du manuel, et non pas des extraits de textes d'auteurs littéraires. En outre, il ajoute que l'introduction à la civilisation française se fera dès le premier jour à travers la lecture, les chansons, les contes, les poésies, et les manuels devront intégrer un ensemble de gravures, planches imprimées (*láminas*) et des cartes postales de France. Finalement, le BOMEN rappelle que les exemples de grammaire se réaliseront à partir de phrases dotées de structures et de vocabulaire simples, afin de ne pas charger outre mesure la mémoire de l'élève avec l'étude de la grammaire.

6.2.3. Lectures expliquées à difficulté progressive

Le BOMEN informe que ce troisième bloc se déroulera lors du dernier mois de l'année scolaire. Il s'agira d'extraits courts, et le professeur formulera des questions en français sur ces derniers pour vérifier le niveau de compréhension.

7. Conclusion

L'enseignement du français comme langue étrangère dans le système éducatif espagnol n'est aucunement un choix neutre mais obéit à des intérêts et intentions sociopolitiques. Son institutionalisation a fluctué selon les avatars politiques, et pendant la période du franquisme, les contenus de la discipline ont été contrôlés en évinçant les références aux valeurs françaises contraires à celles que défendaient ou cherchaient à adopter le régime. L'enseignement du français a également évolué au fil des nouveaux besoins de la société espagnole qui, à partir de la fin des années 1950, exige un enseignement plus pratique de la LE. Malgré la nouvelle réalité, l'enseignement de cette discipline a demeuré très traditionnel comme le montre les programmes officiels.

Chapitre 3. Évolution méthodologique en Espagne

1. Introduction

Comme il a été précédemment remarqué, la deuxième étape du Franquisme se trouve à une époque charnière où les changements sociopolitiques et économiques entraînent de nouveaux besoins en LE. L'enseignement traditionnel théorique employant la MT s'avère inefficace pour faire face aux nouveaux défis. C'est pour cela que l'approche directe s'agrège à la MT pour donner la ME. Compte tenu des paramètres de l'enseignement en Espagne à cette époque (faible formation des professeurs, manque de moyens dans l'enseignement public, poids de la MT, etc.), il aurait inconcevable de généraliser une MD pure et dure au sein d'une société qui n'était pas encore prête à une volte-face didactique.

2. Flou méthodologique

À cette époque de transition, il règne un certain flou sur l'emploi de la méthodologie dans l'enseignement du français. Comme le rappelle Fernández Fraile (2005b, p. 14), le plan d'études de 1934, qui s'inscrivait au niveau méthodologique dans la continuité de l'esprit de rénovation des objectifs de l'enseignement des LE entrepris au début du XX^{ème} siècle, encourageait une méthodologie d'orientation éclectique (un panaché variable de procédés et de méthodes de la MT et de la MD). Les plans d'études de 1938, 1953 et 1957 s'éloignent des recommandations dudit plan de 1934 en matière de contenu présenté par les programmes (*questionarios*) fixant les contenus grammaticaux (phonologie, morphologie-syntaxe) mais ne précisent pour aucune LE quelle méthodologie doit utiliser le professeur (Urbano Marchi, 2003, p. 486). Ce flou didactique se prolongera jusqu'en 1970 où interviendra un véritable changement avec l'application de la LGE (*Ley General de Educación*) qui uniformisera davantage les méthodologies. Bien qu'aucune méthodologie ne soit imposée, il n'en demeure pas moins que, dans les circonstances précédemment exposées, les manuels scolaires du

présent corpus emploient la MT ou la ME, ce faisant, nous décrivons ci-dessous les caractéristiques les plus saillantes de ces méthodologies.

3. La méthodologie traditionnelle

3.1. Contextualisation

Également appelée « méthode grammaire-traduction », il s’agit d’une méthodologie calquée sur l’enseignement des langues anciennes, employée en Europe, de façon variable depuis le XVII^{ème} au XX^{ème} siècle (Puren, 1988, p. 24), dont l’apogée remonte au XIX^{ème} siècle lors de l’institutionnalisation de l’enseignement des LE dans toute l’Europe et l’incorporation de cette dernière en tant que matière scolaire dans les programmes de l’enseignement secondaire. En Espagne, la MT s’est généralisée au XIX^{ème} siècle avec la loi Moyano (1857) et a été maintenue avec un fort attachement chez de nombreux enseignants tout au long du régime franquiste (1940-1960), tandis que d’autres enseignants ont opté pour une méthode mixte ou éclectique (Susó López, 2017).

3.2. Objectifs¹

La MT a connu de nombreuses variantes, mais possède un noyau dur d’objectifs :

- Formatif et Pragmatique (*/ action sociale de référence*, Puren, 2008, p. 255) : lire-traduire.
- Linguistique (*/compétence sociale linguistique de référence*, Puren, 2008, p. 255): connaître la description de la langue et être capable de relire des textes classiques.
- Culturel (*/compétence sociale culturelle de référence*, Puren, 2008, p. 255): l’élève entre en contact avec les meilleurs écrivains de la culture cible afin qu’il y trouve les stimulants nécessaires pour se perfectionner (Susó López, 2017). L’élève développe sa

¹ En réaction au CERL, Puren élabore des “configurations didactiques ” en joignant à chaque méthodologie qu’il désigne comme “construction didactique”, un objectif social de référence (décliné en compétences linguistiques et culturelles), une action sociale de référence et une tâche scolaire de référence (2008, pp. 254-255). De cette manière il change de terminologie par rapport à celle adoptée en 1988.

capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (Puren, 2006, p. 39). Il s'agit alors d'une compétence transculturelle (Puren, 2008, p. 255).

Les trois objectifs principaux sont au service direct des objectifs idéologiques qui se retrouvent dans les messages véhiculés par l'ensemble des éléments présents dans le manuel : les textes de base, les exercices d'application, l'iconographie, le choix des textes littéraires, etc.

Suso López effectue une remarque sur les textes littéraires:

El contenido moral al que deben ajustarse los textos elegidos incluyen pensamientos morales y reflexiones (a modo de moralejas, frecuentemente) en los que se ponen en relieve el valor de la educación, la satisfacción el trabajo bien hecho, la obediencia, la sagacidad, la honestidad, el valor, el respeto por los mayores, la caridad hacia los pobres, el amor a la patria. (Suso López, 2017)

3.3. Méthodes

- Approche théorique de la LE écrite, dépourvue de son emploi communicatif écrit et oral en situation réelle.
- Description explicite de l'organisation et du fonctionnement du système étranger, en comparaison avec / basé sur le système de la LM (discours descriptif sur la grammaire).
- Apprentissage déductif de la grammaire (des règles aux exemples).

3.4. Procédés (/ tâche scolaire de référence, Puren, 2008, p. 255)

- La mémorisation et la restitution d'un contenu linguistique hors contexte (longue liste de lexique souvent littéraire, et de règles de morphologie).
- Exercices de réemploi, dont le plus fréquent est celui de traduction (thème et version) (Germain, 1993, p. 105).

- L'exercice de TP est à la fois le moyen (le procédé) et la finalité de l'enseignement (apprentissage de la langue écrite par confrontation systématique et explicite avec le code de départ (la LM).
- L'exercice de TP permet l'évaluation (fonction docimologique).

Au sein de la MT la plus pure, les procédés se manifestent parfois par la juxtaposition aléatoire d'exercices sans la moindre cohésion thématique, grammaticale ou lexicale, ce qui entraîne un faible niveau d'intégration didactique (Puren, 1988, p. 60). La MT permet de développer la capacité réflexive de l'apprenant sur la connaissance de sa propre langue et sur le fonctionnement de la LE. Cependant, les règles et les explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue (Coste, 1970, p. 8). De plus, au sein d'un enseignement dirigiste et autoritaire, l'élève doit à tout moment conserver une attitude disciplinée et exigeante en classe, en se conformant aux instructions de l'enseignant et en ne prenant à aucun moment d'initiative dans leur apprentissage (Suso López, 2017). De cette manière, la MT rend l'élève passif et ne sollicite que sa seule intelligence (Puren, 1988, p. 106).

3.5. Rôle de la langue maternelle

La LM constituait l'outil d'apprentissage sous la MT et était investie de trois rôles essentiels. Premièrement, elle transmettait, par un système d'équivalences, le contenu sémantique du message étranger. La LM était utilisée aussi bien en tant que stratégie individuelle d'accès au sens (relais sémiotique) que de méthode d'apprentissage (la TP). Deuxièmement, elle constituait une métalangue servant d'instrument de description de l'organisation et du fonctionnement du système étranger, sur la base de son propre système (Dabène, 1986, p. 92). Autrement dit, la LE était l'objet de l'enseignement, et la LM, l'outil. Troisièmement, la LM était un véhiculaire pédagogique permettant la gestion de l'échange pédagogique et la régulation du travail (langue outil) au sein d'un cours majoritairement

dispensé en LM, surtout au niveau débutant (Dabène, 1986, p. 92). Ce faisant, la MT se caractérise comme étant une “méthode indirecte”, puisque l’accès à la LE est toujours médiatisé par la langue maternelle, aussi bien dans l’opération d’expression (qui n’est rien d’autre que la traduction d’une pensée énoncée intérieurement ou mentalement au préalable dans la langue maternelle), que dans la compréhension d’énoncés dans la LC (orale ou écrite), dont l’accès se conçoit par leur transposition dans la LM (Suso López, 2017).

4. La méthodologie éclectique

4.1. Contextualisation

La méthodologie éclectique (désormais ME) (ou mixte) est une évolution de la MT pure et dure qui intègre quelques objectifs et méthodes² de la MD (Puren, 1988, p. 43). Ce panaché méthodologique s’est introduit en Espagne dans les années 1950 et 1960, en raison de l’influence tardive et mitigée de la MD et de la prépondérance de la MT surtout au début du franquisme (Suso López, 2017). Utilisée dans toutes les institutions éducatives de l’époque, la ME connaît de nombreuses variantes en fonction notamment du degré des composants méthodologiques d’origine que l’auteur du manuel a employés. Cette méthodologie concourt pour une proposition éclectique qui repose sur un changement méthodologique s’accompagnant d’un renouvellement des objectifs de l’enseignement des LE devant désormais être essentiellement la maîtrise de la LE et la connaissance culturelle du pays étranger, un changement qui est pris en étau entre deux orientations didactiques contradictoires, et fait naître des controverses dans les années 1960 : « L enseñanza de idiomas sigue debatiéndose entre dos orientaciones contradictorias: la orientación práctica (instrumental, que permite entender y hablar la lengua) y la orientación formativo-cultural, que garantizaba según sus partidarios el prestigio de la asignatura » (Suso López, 2017).

² Les méthodes constituant le noyau dur de la MD sont les méthodes directe, orale et active, qui nécessitent à leur tour le recours à des méthodes complémentaires que sont les méthodes interrogative, intuitive, imitative et répétitive (Puren, 1988, 121-122).

La ME a été supprimée et remplacée en Espagne par la méthodologie audiovisuelle (qui intègre les méthodes audio-oral et audio-visuelle estructuro-globale) à la fin des années 1960:

El influjo del "método audio-oral" llegado de Estados Unidos y el advenimiento del "método audiovisual estructuroglobal" del CREDIF modifican completamente y en muy pocos años el panorama metodológico en España, de tal modo que a finales de la década de los 60 nadie reivindica ya el método ecléctico (o mixto), el método activo, el método 'intuitivo', ni el método gramatical o analítico, ni tampoco la orientación humanista o formativo-cultural de los idiomas modernos. (Susó López, 2017)

Parmi tous les éléments de la MD, la ME intègre essentiellement les suivants :

4.2. Objectifs

- Objectifs dit pratiques (maîtrise effective de la langue comme instrument de communication) (Puren, 1988, p. 98).

4.3. Méthodes

- Accéder directement au contenu du message étranger sans le truchement de la LM, selon les principes de la méthode directe³ : « La méthode directe recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles » (Coste, 1970, p. 9). Puren ajoute : « L'objectif est de conduire l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à « penser directement en langue étrangère » (1988, p. 122).
- Principe de la grammaire inductive, et priorité à la langue orale, typique de la méthode orale et interrogative (1988, p. 94) et insistance sur la prononciation, comme dans la méthode imitative (1988, p. 129). Coste signale le parallèle avec la méthode intuitive : « L'accès à la compréhension étant conçu comme le déchiffrement (facile) d'un rébus, on laisse à l'élève le soin d'induire, de procéder par rapprochements, inférences et

³ « Méthodes » dans le sens de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés.

analogies » (1970, p. 9). Finalement, Puren remarque qu'avec l'emploi de la méthode active, l'élève est actif et participatif, il prend plaisir à apprendre en parlant de son monde familier et concret qui l'entoure et sur lequel il peut agir (1988, p. 112).

4.4. Procédés

- Le support visuel (image fixe ou film) éclaire explicitement la présentation des signifiants étrangers, ce qui dispense tout recours à la LM et à la TP.
- La traduction est présente comme procédé de contrôle de la compréhension linguistique et non pas comme procédé d'enseignement linguistique, et est employée comme procédé complémentaire d'un enseignement littéraire (Puren, 1988, p. 125).
- Exercices de nomination et de description du réel (Coste, 1970, p. 9).
- Manipulation plus ou moins systématique de modèles, tels que les exercices structuraux (et non description du système étranger).
- La lecture, l'explication de textes et la composition écrite (Puren, 1988, p. 99).

5. Formation du professeur de français

5.1. Première étape du franquisme

La formation des professeurs de français (et de LE) mais aussi leur image sociale et leur statut professionnel ont connu de nombreux avatars au long du siècle dernier. Au cours du premier tiers du XX^{ème} siècle, les professeurs de langues vivantes ont acquis le même statut professionnel que le reste de leurs collègues (droit de vote au *clausto* et même salaire) car, jusqu'alors, ils appartenaient à la catégorie des professeurs "spéciaux", aux côtés des professeurs de dessin, de musique, d'éducation physique ou de danse, des matières considérées davantage comme des "arts" que comme des matières intellectuelles :

los profesores de francés son considerados como profesores especiales (poseyendo el mismo rango que los profesores de Dibujo, Caligrafía, Ejercicios gimnásticos), al encuadrarse la asignatura dentro de los "Estudios de aplicación" (y no dentro de los "Estudios Generales). Y

también: "Los Profesores de Lenguas vivas y Dibujo, y los de Música vocal e instrumental y Declamación no necesitan título" (art. 207). Son así innumerables los avatares que atraviesan hasta su consideración igualitaria con respecto a los profesores de otras asignaturas. (Suso López, 2017)

Cette sous catégorisation initiale des professeurs de langues vivantes ne leur exigeait pas la possession d'un diplôme attestant leurs compétences spécifiques de la matière. Un effet corolaire majeur de ce défaut de formation des enseignants est l'insatisfaction de la qualité de l'enseignement des LE et le manque de volonté de l'État pour apporter de profonds changements plus que nécessaires, comme l'insuffisante préparation des professeurs précédemment citée, mais également le peu d'heures d'enseignement de ces matières et une méthodologie archaïque (Fernández Fraile, 2005b, p. 23). Face à l'inexistence d'une branche universitaire dédiée à la formation des enseignants de LE, les professeurs de langues classiques ou d'espagnol qui auraient hypothétiquement séjourné en France dispensaient le cours de français en employant la MT (Fernández Fraile, 2005b, p. 23). En 1926, le concours de recrutement (la *oposición*) du professeur de LE se réalise dans la langue étrangère correspondante, mais la formation universitaire demeure insuffisante (*Licenciatura de Letras*). Ce ne sera qu'en 1932, et seulement à Madrid et à Barcelone, où sera créé le cursus de la *Licenciatura de Filología Moderna* en plusieurs langues (dont le français). Cette nouvelle formation sera exigée à partir du plan de 1934 :

Jusqu'à la création des Philologies de Langues Modernes (1932), donc en absence d'un diplôme qui sanctionnerait des études spécifiques, ce sont les professeurs des autres matières des humanités qui assureront les cours de français. C'est à juste titre que Chervel parle de la « polyvalence des professeurs du secondaire (Chervel, 1988, p. 109). (Fernández Fraile 2005a)

Au cours de cette période, la formation spécifique de spécialisation dans les langues vivantes faisant largement défaut, les académies de langues, soit publiques comme le *Instituto Francés* de Madrid, ou privées (Berlitz, Massé, Perrier...) où étaient employées des

méthodologies plus efficaces, telles que la MD ont fait florès pour pallier ce manque (Fernández Fraile, 2005b, p. 24).

Au cours de la première étape du franquisme, l'enseignement secondaire passe largement aux mains de l'Église pour assurer l'inculcation des idéaux religieux et patriotiques. La priorité est alors de compter sur des professeurs adhérant aux nouvelles valeurs du régime et les transmettant aux nouvelles générations, et non pas sur leur formation pédagogique. Il convient de rappeler que le but du camp national pendant la Guerre d'Espagne puis du régime franquiste lors de cette première période est le démantèlement des structures éducatives de la République, la dépuration du matériel pédagogique et le rétablissement de l'éducation confessionnelle catholique. Pour cela, les professeurs républicains ont été remplacés par des ex-combattants du bord national à la formation pédagogique et aux connaissances de la LE très incertaines mais à la capacité avérée de transmettre les valeurs et l'idéologie du régime :

[...] no hay que olvidar el estado del cuerpo de profesores después de la Guerra Civil (diezmado durante la guerra, exiliado o encarcelado a su terminación y depurado en los primeros años del Régimen) lo que obligó a la improvisación de un cuerpo de profesores formado en base a los antiguos enseñantes afines a la ideología triunfadora de la guerra, más los que a partir de este momento se sumaron atropelladamente aduciendo, en muchas ocasiones, méritos bélicos y políticos, más que científicos. (Cabezas González et Herreras García, 1989, p. 20)

En outre, l'État créé en 1943 le cursus de *Filología Románica*, puis en 1954, apparaissent, seulement à Madrid et à Salamanque, les premières *Filologías Modernas*. Malgré les nouvelles formations qui ont vocation à spécialiser de plus en plus et de mieux en mieux les professeurs, celles-ci demeurent largement insuffisantes car trop théoriques et pas assez pratiques.

5.2. Deuxième étape du franquisme

Lors de la deuxième étape du Franquisme, la loi éducative relative à l'enseignement secondaire de 1953 (*Ley de Ordenación de Enseñanza Media*, BOE de 27-2-1953) marque une

nouvelle étape dans le domaine socio-économique et éducatif. Le nouveau système économique capitaliste exige une professionnalisation des enseignants qui doivent désormais posséder une formation spécialisée (être diplômé en *Filosofía y Letras*), en plus d'un niveau culturel plus élevé qu'auparavant (Urbano Marchi, 2003, p. 74). De cette manière, la loi de 1953, en misant sur la formation des enseignants, tente de répondre aux nouveaux besoins insufflés par le lancement économique. C'est dans cet esprit que l'enseignement secondaire, pour sa part, à partir de 1957, n'est plus exclusivement aux mains de l'Église, et l'État commence à financer de nombreux établissements scolaires du niveau secondaire. Plusieurs centres de formation non liés à l'Université ont vu le jour à cette période pour essayer de suppléer la formation pédagogique absente des cursus universitaires : le *Centro de Orientación Didáctica* (1954) et la *Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media* (1962) (Calle Carabias, 1989, p. 282), deux organismes qui œuvrent pour l'amélioration de la formation des enseignants. À partir des années 50, les LE n'étaient plus considérées comme un bien culturel de luxe mais comme un instrument de communication (aspect utilitaire). Calle Carabias signale qu'à ce moment-là, un conflit a émergé entre une communication immédiate et quotidienne et la communication-transmission interculturelle :

Cuando hacia los años cincuenta del presente siglo dejaron de verse los idiomas como un bien cultural de lujo y se tomaron en su aspecto utilitario, como instrumentos de comunicación, surgió al punto el conflicto entre una comunicación inmediata y cotidiana y la comunicación-transmisión intercultural. en ese planteamiento la primera cedió ante la segunda, de modo que el aspecto lingüístico y literario-artístico era el objetivo inmediato a enseñar, pensándose que la "lengua corriente" vendría después por sí sola; pero en cualquier caso la corrección o incorrección del lenguaje del alumno se analizaba a la luz de la lengua clásica culta, no bajo el criterio comunicativo. Desde esa óptica, el perfil de la capacitación profesoral que las Secciones de Filología Moderna, recién creadas, se dispusieron a dar fue netamente literario. (1990, p. 551)

La formation universitaire était néanmoins sans rapport avec la pratique de l'enseignement.

5.3. La troisième étape du franquisme

Au cours de la dernière étape du franquisme, l'école se modernise tout en étant source de conflits entre l'esprit d'ouverture des lois éducatives de 1967 (unification du premier cycle de l'enseignement secondaire et le nouveau plan d'études du *Bachillerato Elemental* de 1967) et de 1970 (*Ley General de Educación*). Parmi les nouvelles mesures, la scolarisation gratuite et complète des élèves âgés de 6 à 14 ans (Loi du 29 avril 1964). Au cours de cette époque (et de la suivante), toute une série d'exigences vont œuvrer pour la professionnalisation du statut du professeur de français, et par conséquent, pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la langue qui peut être résumées ainsi : exigence d'une formation supérieure, mise en place de procédures de sélection pour l'accès à la profession (concours de recrutement), attribution de droits et d'obligations, structuration en catégories selon un barème, etc. Calle Carabias signale que les nouveaux objectifs de l'enseignement du français à partir de la LGE (moins philologique et plus communicatif) aura une incidence majeure sur la formation du professeur, qui devient moins linguistique et plus communicative, mais toujours déconnectée des pratiques d'enseignement au niveau secondaire (1990, p. 287).

6. Conclusion

Les nouveaux besoins de la société espagnole lors de la deuxième étape entraînent des adaptations dans l'enseignement des LE où aux côtés de la MT, qui faisait l'unanimité dans les pratiques pédagogiques, se répand la ME, qui intègre des composantes de la MD, pour ainsi faire face aux nouveaux défis. Cependant, la ME ne répond pas plus à un enseignement pratique de la LE que la MT. Les nouvelles attentes de la société exigent l'amélioration de la formation du professeur, passant ainsi d'un défaut cruel de compétences spécifiques à une formation

universitaire spécialisée. Malgré cette évolution, la formation du professeur a demeuré encore trop théorique.

BLOC II. LES TROIS DISCIPLINES SCIENTIFIQUES ESSENTIELLES

Les trois discipline scientifiques essentielles qui vertèbrent ce travail sont la DLE, la manualistique ainsi que la traductologie.

Chapitre 1. La Didactique des Langues Étrangères

1. Introduction

La DLE est une discipline jeune dont les premiers travaux se sont particulièrement concentrés sur l'évolution méthodologique des LE au regard des objectifs pédagogiques fixés et des méthodes pédagogiques employées, comme le prouvent de nombreux ouvrages français dès les années quatre-vingt, tels que ceux de Galisson (1980), Margerie et Porcher (1980), Besse et Galisson (1980), Puren (1988). La DLE s'est également attachée à conceptualiser les notions relatives à ce domaine, permettant ainsi la création d'un métalangage indispensable à toute étude sur le sujet, consignées dans les incontournables dictionnaires de Coste et Galisson (1976), Cuq (2003) et Robert (2008) pour ce qui concerne la Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (dorénavant, DFLES).

2. Le Français Langue Étrangère et Seconde

Le Français Langue Étrangère et Seconde (dorénavant, FLES), est, selon Robert, la langue française enseignée aux locuteurs non natifs dont la première langue de socialisation n'est pas le français, aussi bien en France qu'à l'étranger. Il s'agit d'un terme apparu dans les années 1960, et qui ne commencera à s'utiliser qu'à partir des années 1980-90 (Robert, 2008, p. 90). Le concept de FLES puise ses origines dans celui de FLE (Français Langue Étrangère), un terme qui, d'après Barthélémy (2007), fait son apparition après la Seconde Guerre Mondiale, au fur et à mesure de la création d'un réseau de diffusion de la langue et de la culture françaises à travers le monde, pour lutter notamment contre la suprématie de la langue anglaise. Il s'agit là d'un véritable champ disciplinaire qui rassemble actuellement des acteurs partageant

l'objectif de développer et diffuser la langue française. Ce concept fait donc référence au français hors frontières, bien qu'il s'utilise également en France (2007, p. 77).

3. La didactique du Français Langue Étrangère et Seconde en Europe

Les recherches en DLE et leurs correspondantes publications ont conduit à la création en 1987 de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde (SIHFLES) ainsi que de la revue respective *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*. Cette revue traite des aspects historiques, des questions de politique linguistique et éducative, des questions de théorie et de méthode d'enseignement et d'apprentissage du FLES, de l'inventaire des manuels (grammaires, dictionnaires, ouvrages théoriques, ouvrages bilingues, etc.) et des auteurs qui ont marqué ce domaine de recherche, pendant la période qui s'étend de la Renaissance aux années 1970, et cela dans les différents pays où le français a été enseigné. Dans le même esprit de diffusion des avancées théoriques sur le FLES, ont été créés le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) en 1945, et le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en 1959.

4. Institutionnalisation de la didactique du FLES

L'histoire du FLES comme langue d'enseignement à l'étranger et/ou pour étrangers démontre le processus d'institutionnalisation qu'a subi ce champ disciplinaire. Ce processus a débuté lors de la fondation de l'Alliance Française (1883) et de la Mission laïque (1902), puis du CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) (1959) et du BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation Françaises à l'Étranger) (1966). Ces deux centres spécialisés occuperont une place fondamentale dans le développement du FLES, le légitimant en tant que champ disciplinaire. En outre, en 1961 apparaît *Le Français dans le monde*, première revue consacrée intégralement à l'enseignement du FLE à l'étranger, ce qui constituera également un tournant capital dans le processus de légitimation de ce domaine. Les maisons d'édition permettront également de renforcer cette discipline. Pourtant,

au niveau de l'Enseignement supérieur, le FLE peine à s'imposer (Barthélémy, 2007, p. 11). C'est en 1983 que les cursus universitaires en France incorporent la formation des enseignants de FLE qui était, jusque dans les années 80, dispensée par les organismes cités précédemment. La création de filières et de diplômes universitaires légitime ainsi ce champ disciplinaire (Marti, 2018, pp. 227-288).

5. La didactique du Français Langue Étrangère et Seconde en Espagne

Outre le début de la spécialisation du professeur de français à partir des années 1950 comme précédemment signalé, de nombreuses initiatives pour dynamiser l'enseignement du français en Espagne ont vu le jour à cette époque, telles que la *Première Semaine Didactique de la Langue Française* en 1957, selon les lignes directrices du Centre National de Documentation Pédagogique (Morales Gil, 2007). Du point de vue de la recherche, de nombreux travaux universitaires portant spécifiquement sur l'histoire de l'enseignement du FLE (institutionnalisation, évolution méthodologique, objectifs pédagogiques, méthodes, etc.) en Espagne sont apparus à partir des années 1990, dont les thèses doctorales de Fernández Fraile (1995), Urbano Marchi (2003), Morales Gil (2003) et Rius Dalmau (2006), et des ouvrages sur l'évolution de l'enseignement du français en Espagne, dont celui de Fernández Fraile et Suso López (1999). Une mention particulière est attribuée au remarquable dictionnaire *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)* coordonné par García Bascuñana (2017) du groupe de recherche HIFRES (Grupo de investigación sobre la historia de la presencia y enseñanza del francés en España) de l'Université catalane Universitat Rovira y Vergili, qui contient notamment des articles des prestigieux auteurs des thèses précédemment citées mais également de Bruña Cuevas et Fischer Hubert, pour ne citer que quelques-uns d'entre eux. Ce dictionnaire recense les études les plus récentes dans le domaine de la didactique du FLE en Espagne, aussi bien au niveau méthodologique, législatif en matière d'éducation qu'au niveau conceptuel mais aussi sur des auteurs de grammaires et manuels

scolaires. Dans la même lignée, des travaux récents ont été menés dans le recensement des manuels scolaires de français en Espagne selon les époques, donnant lieu à des catalogues en lignes et des répertoires imprimés que nous citons dans le chapitre relatif à la constitution du corpus.

6. Conclusion

La jeune discipline de la DLE s'est initialement concentrée sur l'évolution méthodologique des LE au regard des objectifs pédagogiques fixés et des méthodes pédagogiques employées, mais également sur la conceptualisation des notions spécifiques à ce domaine créant ainsi un métalangage précis qui confère à la discipline un caractère scientifique. La DLE comprend le champ disciplinaire la DFLES, qui s'attache à développer et diffuser la langue française hors de France. Comptant des structures officielles dans le monde et des revues scientifiques, la DFLES fait également l'objet de nombreux travaux scientifiques universitaires en Espagne.

Chapitre 2. La manualistique et le manuel scolaire

1. Introduction

Comme le rappelle Gabriela Ossenbach, Alain Choppin est l'initiateur des études sur les livres scolaires, et le créateur en 1980 du projet EMMANUELLE (catalogage électronique des manuels scolaire publiés en France depuis 1798 et recherche dans ce domaine), sous l'égide de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) de Paris (2010, p. 123). En Espagne, les premiers travaux dans ce domaine de recherche datent de la création en 1958 du CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria), un organisme chargé de la modernisation éducative, qui a permis la publication des premières normes techniques pour l'élaboration et l'approbation des manuels scolaires et des livres de lecture. En 1960, cet organisme dictera les nouvelles conditions (format, nombre de pages, type de papier, police de caractère, illustrations, reliure) auxquelles devaient se soumettre les nouveaux manuels (Escolano Benito, 1998, p. 14). C'est Escolano Benito qui, en Espagne, est à l'origine du concept de manualistique (*manualística*, Escolano Benito, 1998, p. 38) désignant l'ensemble des pratiques et des développements théoriques qui se sont configurés autour de la conception, de la production et de l'utilisation du manuel scolaire. En plus de ses importants travaux de recherches de la fin des années 1990, Escolano Benito a créé le programme interuniversitaire MANES (analogue à EMMANUELLE), ce qui a permis de poser les bases de la systématisation de la manualistique en Espagne (Ossenbach, 2010, p. 124). Comme le souligne Laurence Boudart, tous ces travaux répondent non seulement à une nécessité historique et patrimoniale mais comble également un manque dans la recherche scientifique en ouvrant de nouvelles perspectives dans le domaine des études sur la pédagogie, la méthodologie l'éducation, mais aussi la civilisation (2008, p. 38).

2. Origine et définition du manuel scolaire

Bien que les premiers écrits à vocation didactique remontent à des époques très lointaines, l'origine des manuels scolaires, liée à l'invention de l'imprimerie, naît sous l'Ancien Régime lors de la première diffusion des catéchismes, abécédaires, syllabaires, catéchismes, etc. (Ossembach et Somoza, 2009, p. 11). Le manuel scolaire comme dans son sens actuel, c'est-à-dire en tant qu'ouvrage didactique et séquentiel, serait lié à la méthode d'enseignement «simultanée», utilisée dans les écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle :

En el sentido más moderno del término [...] como obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva, etc., los manuales escolares están en alguna medida vinculados a la extensión del método de enseñanza denominado «simultáneo», utilizado en principio por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle. La institucionalización del «método simultáneo», que dividía por clases según edades y estados del aprendizaje, exigía que los alumnos de una misma clase contaran con materiales de lectura idénticos para el trabajo homogéneo de todo el grupo. La posterior creación y extensión de los sistemas educativos nacionales significaría la definitiva incorporación de los libros de texto como elemento imprescindible del proceso educativo y de socialización. (Ossembach et Somoza, 2009, p. 11)

Le manuel scolaire sert de médiateur et de régulateur entre un savoir spécifique et les sujets intervenant dans un processus d'éducation (Ossembach, Somoza, 2009, p. 17). Sa nature ayant évolué avec le temps, le manuel de LE peut être universaliste lorsqu'il s'adresse à des publics divers, ou spécifique lorsqu'il est destiné à un cadre de réception précis (Cuq, 2003, p. 161). Le manuel scolaire étant également un objet commercial et un produit de consommation, son existence, sa nature, et sa commercialisation dépendent de facteurs multiples dont les contextes économiques, politique et législatif. En outre, le marché du manuel est intimement lié aux politiques éducatives (scolarisation obligatoire, usage du manuel scolaire, nombres de disciplines, etc.) où chaque élève est un consommateur potentiel (Choppin, 1996, p. 18).

En outre, Choppin rappelle que si de nombreux termes ont été successivement ou conjointement employés pour désigner le concept livre scolaire, c'est le terme de « manuel » qui, dès le XX^{ème} siècle va être utilisé dans le domaine de l'éducation (Choppin, 1996, p.10-12). L'auteur signale que : « Ces fluctuations et ces ajustements sémantiques reflètent certes des modes, des états de langue liés aux diverses époques, mais ils sont aussi, plus profondément, révélateurs de conceptions et de point de vue divergents sur le livre scolaire, sur sa nature et sur sa fonction » (1996, p. 12). Face à l'ambiguïté terminologique, Choppin, au sein de son projet EMMANUELLE considère comme synonyme la terminologie suivante, que nous reprenons à notre compte dans le présent travail : le *manuel scolaire* (ou simplement le *manuel*), le *livre scolaire* (dans le sens propre que lui attribue Choppin comme ouvrage de dimension scolaire conçu pour des élèves (1996, p. 14-15), et le *livre de l'élève*, étant le terme majoritairement employé dans le paratexte des manuels du corpus (couverture , avant-propos, prologue) ainsi que dans le livre ou guide du maître.

3. Caractéristiques principales

Le livre scolaire se distingue des autres publications littéraires notamment par ses intentions explicites didactiques exprimées sur la couverture au moyen du titre, niveau, public, nom de la discipline, etc.) puis par les intentions didactiques manifestes hébergées à l'intérieur de l'ouvrage (présentation, structure interne, contenu, séquentialisation, etc.). Le livre scolaire est un genre discursif particulier qui s'adapte à sa mission pédagogique, tout en respectant les réglementations juridiques de l'époque, comme le signale Ossenbach

Adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos. Estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada). Combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el

predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad. Reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos. (2010, pp. 121-122)

La présence de procédés typographiques (caractère typographiques, encadrés, mise en page, etc.) permet de visualiser les hiérarchies qui organisent et orientent la lecture en différenciant certains éléments auxquels sont assignés des statuts différents (Choppin, 1996, p. 155).

4. Le rôle des acteurs

Les manuels scolaires sont la condensation en un objet de nombreux intérêts, intentions, interventions et réglementations. Ils sont le résultat du travail et de l'implication de nombreux acteurs tels que l'auteur, l'éditeur, le concepteur, l'imprimeur, le distributeur, l'enseignant, les autorités éducatives, etc. (Ossembach et Senoza, 2009, p. 11). Tous ces acteurs se retrouvent soumis à des forces à la fois internes et externes, à géométrie variable, que sont les programmes, les pratiques pédagogiques, les savoirs scolaires et savants, l'économie, etc. (Boudart, 2008, p. 40). Dans ce sens, la fabrication d'un manuel scolaire résulte d'une action intentionnelle déterminée par de nombreux paramètres et facteurs décisifs pris en compte par les différents acteurs. Ces derniers produisent un livre scolaire fonctionnellement adéquat dans la situation dans laquelle il va fonctionner, et doit intégrer les conventions communicatives valides dans le cadre socio-culturel de réception, ce qui n'est pas sans rappeler le travail du traducteur (voir approches fonctionnalistes et la théorie du *Skopos*). Les acteurs du manuel et le traducteur produisent un texte doté d'une finalité. Cette action est un comportement intentionnel qui prétend transmettre une information au récepteur. Il s'agit alors d'un acte communicatif.

Il convient cependant de souligner qu'au début du XX^{ème} siècle, la conception d'un manuel scolaire ne mobilisait qu'un personnel réduit :

L'auteur rédigeait généralement l'ensemble du texte. La documentation, iconographie notamment, était très réduite et la mise en page et la typographie peu variées. Le libraire – on ne l'appelait pas encore l'éditeur- pouvait alors assumer avec quelques employés l'ensemble des opérations, parfois même l'impression et la distribution des ouvrages. Comme les programmes changeaient rarement, les délais de fabrication pouvaient s'étaler sur plusieurs années. (Choppin, 1996, p. 90)

Parfois même, comme c'est le cas de certains manuels du présent corpus, l'auteur est l'éditeur voire le professeur.

5. Fonctions

Sous une apparente banalité, le manuel scolaire constitue un produit complexe qui se prête à des approches multiples et ordinairement dissociées : « l'enseignant y voit surtout un outil pédagogique, l'homme politique un vecteur d'idéologie, le parent d'élève une charge financière, le sociologue un certain reflet de la société » (Choppin, 1992, p. 4). Le livre scolaire, à l'instar de la traduction, est de nature complexe et polyédrique, doté de multiples fonctions. Il constitue un support composite reflétant un nombre certain de valeurs de son époque, ce qui a conduit Escolano Benito à qualifier le manuel d'espace de mémoire (*espacio de memoria*, 2009). Ces valeurs se manifestent à travers plusieurs fonctions essentielles.

5.1. Fonction conative

L'objectif du commanditaire (éditeur, auteur, etc.) est de vendre son produit dont il ne manque pas de mettre en avant les mérites pédagogiques dans le paratexte, au moyen de stratégies commerciales. Les objectifs du prologue sont alors d'annoncer le contenu pédagogique et la méthodologie (fonction référentielle) tout en essayant de persuader le récepteur qu'il s'agit du produit dont il a besoin, et de le convaincre d'acheter le manuel (fonction conative). Il est intéressant de constater que la double valeur, soit la fin commerciale (vendre un produit) et la fin didactique (proposer un auxiliaire pédagogique) peut déboucher sur un conflit d'intention (surtout dans les anciens manuels): il est fréquent que se produise un

certain écart entre la méthodologie de référence (celle dont se réclame l'auteur dans le prologue, et qui peut parfois varier de celle annoncée sur la couverture), la méthodologie de conception (celle réellement employée dans le manuel) et la méthodologie d'utilisation possible dans les faits (Cuq, 2003, p. 167).

5.2. Fonction référentielle

Le manuel est avant tout un support pédagogique qui remplit une fonction *référentielle* (Choppin 2005, p. 37) également appelée « curriculaire » ou « programmatique », en appliquant le programme d'enseignement et le contenu éducatif. El contenu disciplinaire exposé dans le manuel s'adapte à toute une série d'éléments : au genre discursif du manuel, qualifié de texte *explicatif* par Castellà (1992, pp. 232-235), impliquant des modes de lectures particulières (Bruillard, 2005, pp. 13-36) mais également au format, au niveau de scolarité et cognitives du récepteur, à la progression pédagogique, à la temporalité, aux normes et aux exigences définies par les autorités éducatives, etc. Le manuel devient ainsi « le dépositaire de connaissances, de techniques ou de savoir-faire qu'un groupe social donné estime nécessaire de transmettre aux jeunes générations » (Choppin, 2005, p. 37).

5.3. Fonction instrumentale

Le manuel exerce une fonction instrumentale en appliquant une voire plusieurs méthodes d'apprentissage et en proposant des tâches en fonction de la visée retenue : acquisition et/ou mémorisation du contenu et des compétences disciplinaires, etc. Le livre reflète alors la conception et la pratique de l'enseignement de l'époque qui le crée, et programmes et contenus sont toujours tributaires des volontés politiques. Dans les faits, il constitue la mémoire des théories et méthodes d'enseignement et d'apprentissage employées, mais aussi la trace du programme scolaire, et des modes de communication et d'appropriation des contenus (Escolano Benito, 2009, p. 34).

5.4. Fonction idéologique-culturelle

Les livres scolaires sont, en plus d'outils pédagogiques, les produits de groupes sociaux dominants cherchant, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures (Choppin, 1993, p. 5). Puisque le système éducatif est un appareil idéologique de l'État transmettant les valeurs et les discours des groupes dominants de la société, le manuel devient un vecteur idéologique au service du pouvoir établi, grâce à ses instruments comme ses messages, tantôt explicites, tantôt subliminaux, et son langage même, avec son jeu de connotations :

Los manuales de instrucción han sido mecanismos básicos de “microfísica del poder” para decirlo con la conocida expresión de Michel Foucault, esto es, mediaciones de inculcación, a menudo pre-reflexiva acrítica y capilar, de las mentalidades colectivas, valoraciones y sistemas ideológicos vigentes e influyentes. (Escolano Benito, 1996, p. 346)

Par là même, le manuel devient le miroir des valeurs dominantes de la société qui le produit, aussi bien à travers ses textes que de l'iconographie :

El libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por currículum oculto, y también del explícito. Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad y de la cultura simulacro que se expresa en clisés de fácil recuerdo, como conviene a los tradicionales modos de educación basados en la reproducción mimética de modelos. (Escolano Benito, 2009, p. 34)

Choppin insiste sur le rôle du manuel dans la construction culturelle et identitaire nationale

Le manuel s'est affirmé comme l'un des vecteurs essentiels de la langue, de la culture et des valeurs des classes dirigeantes. Instrument privilégié de la construction identitaire, il est

généralement ressenti, à l'instar de la monnaie ou du drapeau, comme un symbole de la souveraineté nationale. Cette fonction, qui tend à acculturer – voire, dans certains cas, à endoctriner – les jeunes générations, peut s'exercer de manière explicite, voire schématique et outrancière, ou encore, de manière détournée, subreptice, implicite, mais non moins efficace. (Choppin, 2005, p. 37)

Le manuel est donc un espace de représentations du monde qui le produit, et un espace de mémoire constitué de fonctions essentielles qui se manifestent dans le contenu disciplinaire, les mécanismes pédagogiques employés ainsi que dans les valeurs dominantes de la société hébergés dans le manuel. Ces représentations et éléments s'adaptent à la société de réception par laquelle et pour laquelle le manuel a été produit, et pour un récepteur privilégié, l'élève.

5.5. Fonction de socialisation et de curriculum caché

En plus d'intervenir dans la construction culturelle et identitaire nationale, le manuel intervient également dans la construction des enfants, en leur proposant des modèles qui peuvent influencer leurs attitudes, comportements, et même leur vision du monde en raison de leur jeune âge qui les rend encore assez perméables et manipulables : « Leur contenu frappe l'imaginaire et la sensibilité de générations d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation » (Rignault et Richert (1997).

Le manuel scolaire participe alors à la socialisation de l'enfant :

Ils [les manuels] ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves. Sources d'informations, vecteurs et organisateurs privilégiés de l'état des connaissances et des savoirs, ils transmettent de manière explicite une compréhension de l'histoire et une vision du monde mais aussi des modèles de comportements sociaux, des normes et des valeurs. Ces informations constituent ainsi « un curriculum caché », invisible au premier coup d'œil mais intégré dans les textes, les illustrations et les exercices proposés aux élèves. (Fontanini, 2007, p. 2)

Par son contenu, cet outil pédagogique participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation « par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles

de comportement sociaux, de normes et de valeurs» (Unesco, 2008, 14). Ansart remarque que le manuel participe non seulement à la construction du système de valeurs de l'élève mais à également à la construction de ses représentations sociales en lui transmettant certains modèles:

À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son Surmoi. (Ansart, 1984, Cité par Cromer et Hassani-Idrissi, 2011, p. 2)

Le manuel, considéré comme un espace de mémoire, reflète les valeurs d'une époque (disciplinaire, culturelles, idéologiques et sociales), mais ne se limite pas à la transmission du simple contenu curriculaire de la discipline. Il est objet de socialisation en ce sens qu'il propose au élèves des modèles qui peuvent influencer leurs comportements (voir théorie du Polysystème et de la Manipulation).

6. Conclusion

La discipline de la manualistique comprend les développements théoriques ainsi que les pratiques qui se sont configurés autour de la conception, mais aussi de la production et de l'emploi du manuel scolaire. Ce dernier est un instrument complexe qui revêt un rôle de support pédagogique transmettant un contenu disciplinaire officiel, tout en constituant un espace de mémoire reflétant les valeurs d'une époque et exerce le rôle de socialisation des élèves dont le comportement est manipulé afin de répondre aux besoins de la société.

Chapitre 3. Évolution du manuel scolaire en Espagne

1. Introduction

L'évolution et les caractéristiques du manuel scolaire en général est intimement associée au avatars sociopolitiques et aux transformations techniques, mais également à l'extention de l'alfabétisation, aux conceptions pédagogiques et au développement des systèmes éducatifs (Ossembach et Senoza, 2009, p. 11). Dans le cas de l'Espagne, d'après Escolano Benito (1998) l'évolution du manuel scolaire en Espagne se divise en trois générations: la première génération de manuels (1875-1958), puis une période de transition (1958-1965) et enfin la seconde génération, qui débute en 1965 et se prolonge jusqu'à nos jours. Le présent corpus de manuels appartient à la période de transition, un ensemble de manuels que nous désignons sous le terme de *manuels de transition* qui permettent le passage progressif de la première génération à la deuxième.

2. Manuels de première génération (1875-1958)

Les manuels de première génération étaient, en règle générale, de petit format, contenant un nombre déraisonnable de pages, à la police très réduite. Le papier était très fin, poreux, non satiné, foncé, et de mauvaise qualité (Escolano Benito, 1998, p.117). Pendant la période d'après-guerre, les gravures ainsi que les dessins étaient sporadiques et peu attrayants, et la photographie était pratiquement absente au cours de ces années de pauvreté et d'autarcie (1998, p. 128). En somme, il s'agissait de manuels aux caractéristiques matérielles de faible qualité, et à l'esthétique peu engageante, analogues aux manuels d'enseignement des langues anciennes (Escolano Benito, 1996, p. 380).

En outre, les manuels ont été soumis à une stricte purge idéologique dès la fin du conflit civil afin de démanteler l'appareil pédagogique républicain et d'évincer tout contenu contraire al ordre national catholique qui désormais voulait imposer son canon de patriotisme et de spiritualité, notamment à travers les textes et l'iconographie (exaltation nationaliste et

confessionnelle) (Escolano Benito, 1998, pp. 18-21). L'iconographie a constitué jusqu'en 1964 un espace de mémoire privilégié et univoque des valeurs culturelles, sociales et idéologiques exaltées par le régime :

La familia, la patria, la religiosidad, la autoridad, el trabajo disciplinado... son núcleos en torno a los cuales se articuló el nuevo orden. Todos ellos aparecen viendo reflejados en la iconografía. [...] la carga ideológica de las imágenes se mantiene prácticamente constante en los periodos iniciales del ciclo, entre 1939 y 1964, toda vez que las ilustraciones analizadas comportan una semántica afín a los valores del sistema entre el 73,83% y el 78,17% de los casos. (Escolano Benito, 2009, p. 41)

Le nouveau régime issu de la Guerre d'Espagne accorde une attention particulière à la promotion de la lecture patriotique et religieuse, considérée comme un instrument approprié pour inculquer aux enfants les valeurs qui sous-tendent le discours idéologique du catholicisme national (Escolano Benito, 1996, p. 346). Le franquisme a rétabli une censure des publications (établie sous la dictature de Primo de Rivera puis supprimé par la IIe république). Les livres scolaires devaient passer les filtres idéologiques du Consejo Nacional de Educación, qui se matérialisait par la commission du *Centro de Orientación Didáctica* (Escolano Benito, 1998, p. 14).

D'autre part, le manuel scolaire de première génération comportait de nombreuses limites: il s'agissait alors d'un outil relativement figé, qui imposait une démarche unique et linéaire, s'adaptant peu à la spécificité des élèves (Alzate Piedrahita, 2000, p. 2), et rendant impossible toute pédagogie différenciée (Dubois et Carette, 2010, p. 28). Ces manuels s'inscrivaient plutôt dans une logique d'enseignement que d'apprentissage, dans la mesure où ils offraient davantage d'outils pour aider l'enseignant dans sa démarche pédagogique qu'un matériel permettant à l'élève de construire son apprentissage (Gérard, 2010, p. 20). En somme, ces livres scolaires n'étaient pas bâtis sur une pédagogie constructiviste ou socioconstructiviste,

ils imposaient la marche à suivre, ce qui représentait un obstacle à la construction des savoirs par les élèves qui ne devenaient pas acteurs de leurs apprentissages (Gérard, 2010, p. 28).

3. Les manuels de transition (1958-1965)

Situés à un moment charnière dans l'évolution de la manualistique, les manuels de transition portent encore certains stigmates de la première génération de manuels tout en étant annonciateurs de la deuxième. En effet, ils sont encore soumis au premier filtre de la censure (commission du *Centro de Orientación Didáctica*), mais aussi, depuis 1958, à un deuxième, qui consiste à recevoir un avis favorable du CEDOPED, chargé d'évaluer les manuels soumis à examen. Ces deux filtres garantissaient la qualité technique et la pureté idéologique. Les livres scolaires devaient être soumis tous les dix ans à un nouveau contrôle afin de déterminer si leur contenu était encore en adéquation avec le développement de la science et des méthodologies de l'époque (Escolano Benito, 1996, p. 376). Ensuite, les manuels de transition commencent à s'éloigner très timidement du traditionalisme en matière didactique, en intégrant une ME, qui allie MT et MD. La timide approche directe de la première étape de ces manuels ainsi que l'intégration de la photographie, grâce aux progrès de l'édition, annoncent ce renouveau didactique. C'est ainsi que ces manuels se modernisent et changent de format, utilisent du papier de meilleure qualité et intègrent ponctuellement la couleur. Cette génération transitoire coexiste avec début de la culture de l'image, une époque charnière où l'on passe de l'omniprésence du texte verbale, typique de l'enseignement des langues anciennes, à l'irruption de l'iconographie. Ces évolutions supposent des transformations des conceptions textuelles, esthétiques mais aussi de la communication, notamment avec la croissance de la CNV. La génération des manuels de transition est également témoin contemporain des prémises de la systématisation de la manualistique ainsi que du début du changement de consommation du manuel scolaire, dû à plusieurs facteurs : l'intégration d'un contenu disciplinaire qui tombent en désuétude, les nombreux avatars didactiques (réformes, nouvelles conceptions

pédagogiques et méthodologies) qui poussent au remplacement plus fréquent des manuels, et la révolution du monde de l'édition, qui, grâce à ses progrès, permet le renouvellement plus fréquent des manuels. Ce changement de consommation suppose une rupture avec la période précédente où il était fréquent qu'un même manuel soit utilisé par plusieurs générations, où même dans certains cas où seul l'enseignant en possédait un.

En outre, les manuels demeurent la feuille de route à suivre, et les livres du maître qui sont associés aux manuels se limitent, comme pour la première génération de manuels, à ne fournir que les corrigés des exercices, et bien souvent, que de l'exercice de traduction, d'où le nom de *clave de temas* ou *clave de ejercicio*. Choppin pense que le défaut d'instructions didactiques des premiers livres du maître tient sans doute au fait que ces fonctions ont été le plus souvent assumées « par des revues ou des journaux qui, émanant soit de l'administration, soit des maisons d'édition scolaires, soit des milieux professionnels, étaient destinés aux enseignants » (2008 : 42). Dans le cas des manuels de LE, comme le soulignent Cabezas González et Herreras García (1989), le Régime Franquiste, notamment dans sa première étape, porte peu d'intérêt à l'enseignement des LE, dont le corrolaire est le nombre très réduit d'orientations méthodologiques que les textes ministériels fournissent pour les LE (1989, p. 20), et ce sont manifestement les paratextes (introduction, avant-propos, prologues, etc.) des manuels de transition qui fournissent quelques indications d'utilisation du manuel.

4. Les manuels de seconde génération (1965-actualité)

La nouvelle génération de manuels voit le jour grâce à la confluence de trois facteurs déterminants, soit l'innovation pédagogique, l'évolution de la technologie des arts graphiques et les nouvelles sensibilités esthétiques (Escolano Benito, 1998, p. 128). Ces changements vont entraîner de profondes transformations dans les manuels scolaires qui commencent à poindre dès 1958, et qui seront nettement visibles à partir de 1965. En effet, un changement politique décisif se produit dès cette époque, il s'agit de l'étape technocratique qui va exiger une

progressive modernisation du système éducatif pour le rendre plus fonctionnel pour l'économie et la société. Les réformes éducatives de 1953 et 1965 ont donné lieu à une réorganisation de l'éducation obligatoire, à de nouveaux programmes, à de nouvelles méthodes d'enseignement (nouveaux courants pédagogiques, apparition des MAV), à de nouveaux types de livres (manuel scolaire, livre de lecture, encyclopédie thématique, atlas, anthologies, cahier d'exercice, livre du professeur, etc., puis plus tard, le livre scolaire hybride fonctionnant avec les TIC en tant qu'ensemble pédagogique (Besse, 2010, p. 15). La reconnaissance de la liberté d'expression et académique (*libertad de cátedra*) ainsi que la disparition de la censure se produiront pendant l'étape démocratique. Le manuel scolaire devient petit à petit un auxiliaire, un guide, et perd son statut de feuille de route à suivre obligatoirement. Tous ces changements, mêlés aux progrès de la technologie des arts graphiques (grâce au développement industriel) et aux nouvelles sensibilités esthétiques ont entraîné des répercussions sans précédents sur les manuels et sur leurs coûts de production et d'achat : nouveau format et nouvelles structure des manuels, la meilleure qualité d'impression (la photocomposition, puis le offset et les technologies de l'informatique) sur du papier de meilleure qualité permet la modernisation de l'iconographie (consolidation du dessin schématique) et l'intégration de la photographie (nouveau modèle textuel) et de la couleur. Les prouesses du graphisme et les progrès technologiques ont permis la révolution du monde de l'édition, ce qui a engendré un basculement des « formas de neorcaísmo textual de los antiguos manuales a las modernas producciones verboicónicas » (Escolano Benito, 1998, p. 127). Les innovations en didactiques ont également permis de mettre l'accent sur le développement de compétences plutôt que sur l'acquisition de connaissances (Gérard, 2010, p. 19).

Au cours de cette étape, les manuels se délestent de plus en plus de l'exaltation nationaliste et confessionnelle, ils deviennent moins tendancieux et adoptent de nouveaux

discours et formes de communication. Ces manuels hébergent alors une nouvelle mémoire collective, dans les textes mais surtout dans l'iconographie :

Esta estabilidad [de la presencia de la carga ideológica en las imágenes] se rompe en la tercera fase (1965-1975), con sólo un 33,22% de imágenes afectadas por la influencia de las pautas ideológicas del primer franquismo. En esta fase tecnocrática del sistema, los cambios sociales y económicos indujeron una modernización del lenguaje iconográfico de los libros escolares y una importante desideologización, efectos que se agudizaron con la crisis final del régimen en el tardofranquismo. Es evidente que estos nuevos estilos son igualmente huellas de la memoria registradas en los nuevos espacios textuales. (Ossembach et Somoza, 2009, p. 41)

Toute cette rénovation a également été propulsée par l'expansion de l'éducation obligatoire jusqu'à 14 ans à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, qui débouchera sur la pleine scolarisation dans l'éducation obligatoire à partir des années 70 et 80. La réforme éducative de 1970 consolidera la modernisation du système éducatif.

Le livre du professeur, qui deviendra plus tard le guide pédagogique, constitue un nouveau modèle textuel autonome réunissant désormais toutes les orientations pédagogiques à l'attention exclusive de l'enseignant, telles que des documents ou des activités complémentaires mais encore des questions pédagogiques (conduites de classe...) ou didactiques (méthodes d'apprentissage...) (Choppin, 2008, pp. 41-42). De cette manière les directives données au professeur sont largement approfondies, au rythme de l'évolution des avancés en didactique, et n'apparaissent plus dans le paratexte du manuel. Ainsi, indications pédagogiques d'enseignement et parcours d'apprentissage sont désormais différenciés et séparés dans deux auxiliaire pédagogiques différents.

Finalement, la deuxième génération de manuels a transformé les modes de production, de commercialisation mais également de consommation des livres scolaires, ce qui a entraîné un véritable boom dans le monde de l'édition scolaire, faisant naître des groupes d'édition puissants (Anaya, Santillana, Vicens Vices, SM, etc.) au détriment des petites maisons

d'édition, nationales voire locales, associées aux manuels de premières générations (Escolano Benito, 1998, p. 19).

5. Analogies entre manualistique espagnole et traductologie

La confrontation de la systématisation de la manualistique espagnole et de la traductologie montre un certain degré d'analogie entre ces deux disciplines qui ont commencé à être théorisées à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, dont les termes de manualistique et de traductologie sont apparus plus tard. L'évolution permanente du domaine de la didactique, du monde de l'édition, de la nature du manuel et de la communication *lato sensu* ne permettent pas de circonscrire véritablement la manualistique ni le manuel scolaire, dont un des corollaires est la difficulté de définir la nature et l'identité du manuel, de le délimiter conceptuellement au regard d'autres types de productions littéraires. La difficulté de conceptualisation de la manualistique fait directement écho à celle partagée par la traductologie, qui, pour des raisons en partie communes avec la manualistique, n'est pas en mesure de se définir clairement ni de définir la traduction. Manualistique et Traductologie sont deux domaines dynamiques subordonnés aux avatars d'autres disciplines, elles aussi en perpétuel mouvement, dont la discipline mère est la communication. Ce faisant, manuel scolaire et traduction faisant partie de la culture des modes de communication en constante évolution, leur réexamen devient inéluctable. En outre, le manuel et la traduction sont deux modèles textuels qui sont soumis aux lois de l'offre et la demande, où interviennent des secteurs professionnels, des enjeux économiques et idéologiques, au rythme des besoins de la société et des tendances politiques. Somme toute, manuel et traduction évoluent sans cesse, loin d'être figés, ils s'insèrent dans une dynamique de négociation constante.

Une deuxième analogie est remarquée lors de la confrontation du parcours du manuel scolaire et de la traduction dite pédagogique. En effet, si le livre scolaire a été un outil didactique prépondérant lors des méthodologies MT, ME, MD, MAV (accompagné du matériel

audiovisuel), il a ensuite été décrié pour ses limites sous l'apparition des MC où seules comptaient la situation de communication, puis réhabilité, sous une nouvelle forme hybride, plus ouverte, en interaction avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) (Gérard, 2010, p.14). Ce parcours discontinu est analogue à celui de la traduction dite pédagogique, basé sur un mouvement de flux et reflux, où l'influence des avancées en didactiques des LE, les pratiques pédagogiques, ainsi que les méthodologies employées ont été déterminantes dans ce parcours interrompu.

Une troisième analogie ressort entre les acteurs intervenant dans la conception du manuel ainsi que dans la réalisation d'une traduction. L'implication de plusieurs acteurs, soit les émetteurs (l'auteur, l'éditeur, le concepteur, etc.), ainsi que les récepteurs (l'enseignant, les élèves, etc.) mais également de ceux qui interviennent dans le conditionnement de l'élaboration du manuel (les acteurs économiques, politiques, les autorités éducatives, etc.) ne fait que souligner l'analogie avec la traduction qui elle aussi repose sur un réseau d'acteurs se trouvant en amont et en aval.

6. Conclusion

La manualistique a mis en avant l'évolution du manuel scolaire espagnol, en distinguant la première génération, comprenant les manuels les plus traditionnels, aussi bien dans leurs contenus, leur présentation que leur méthodologie de conception, suivis d'une période de transition avec des manuels leur empruntant de nombreuses caractéristiques tout en étant annonciateur de la génération suivante, que nous avons conceptualisés comme *manuels scolaires de transition*, puis la seconde génération, incarnant l'ère de la modernité des disciplines mobilisées dans la conception et l'utilisation du livre scolaire. Finalement, la confrontation de la manualistique espagnole avec la traductologie reflète de nombreuses analogies qui, *in fine*, confirme que la communication est la base qui sous-tend ces deux disciplines.

Chapitre 4. Traductologie et traduction

1. Introduction

La traductologie, en tant que discipline scientifique étudiant la traduction sous toutes ses coutures, aussi bien dans ses aspects théoriques que dans sa pratique, peut être rapprochée de la manualistique qui est vouée à des objectifs similaires dont l'objet d'analyse sont les manuels scolaires. Ces deux disciplines, comme la littérature et la linguistique à la même époque, se sont dotées d'une théorie propre.

2. Traductologie

La traductologie (*Translation Studies*, Holmes, 1972), (ou encore "science de la traduction"), constitue la discipline empirique et descriptive, d'essence interdisciplinaire qui étudie à la fois la théorie et la pratique de la traduction sous toutes ses formes, verbales et non verbales :

En tant que discipline empirique et descriptive, la traductologie tente d'identifier, à partir de l'observation, des principes et des phénomènes récurrents dans l'activité de traduction. L'ensemble organisé des principes et des phénomènes ainsi identifiés forme une théorie. (Guidère, 2016, p. 11)

Ce terme désignant littéralement la science (*logos*) de la traduction (*traductio*), a été créé par Harris (1973, pp. 134-135) afin d'identifier nominalement l'étude systématique de la traduction (Delisle, 1984, p. 45).

3. Traduction

La traduction est l'habilité et l'aptitude consistant à mettre en œuvre le processus de traduction, qui passe inexorablement par faire des choix, résoudre des problèmes, etc. La traduction constitue alors un savoir-faire, qui relève de la connaissance procédurale dans le sens attribué par Anderson (1983). Cette connaissance procédurale est difficile à verbaliser, elle s'acquière par la pratique de la traduction et débouche sur la compétence traductive.

La traduction, comme la philosophie, représente les possibilités de la communication humaine. Par conséquent, la traduction est nécessaire, et sa valeur doit être admise. Les modes de communication humaine évoluent, ce qui repousse à chaque fois les limites définitives de la traduction. Chaque courant traductologique a tâché de définir la traduction en fonction de son approche mais aussi du stade de l'évolution de la communication humaine et du langage. Cette prise en compte nécessaire de l'état de la communication humaine et du langage selon le lieu et l'époque a débouché sur des conceptions très variables de la traduction et sur des manières très diverses de traduire, ce qui a conduit Toury à définir la traduction comme "lo que se considera como tal en una época determinada" (1980). Cette variabilité de la traduction justifie le fait que toutes les manières de traduire peuvent être légitimes selon le lieu et l'époque, bien que les courants traductologiques successifs se soient souvent acharnés à déconstruire ce que les courants précédents ou contemporains défendaient, en atteignant parfois des extrêmes. Ces voltefaces se sont matérialisés, par exemple, par le changement de paradigme entre la sacralisation du TS et sa non-existence, ou encore l'évolution vertigineuse de la nature de la traduction, partant de la simple traduction interlinguistique écrite à un autre extrême, celui de s'interroger sur ce qui n'est pas considéré comme traduction. La systématisation de la traduction n'est autre que le parcours d'individus utilisant les armes intellectuelles à leur disposition à une époque et un lieu définis, et en fonction de l'évolution des autres disciplines si influentes qui font de la traduction une mosaïque de disciplines lui conférant sa nature instable. La définition de la traduction sera toujours en devenir, car elle est basée sur la communication (Bueno García, 2006, p. 180) qui elle-même est en évolution perpétuelle. Ainsi, seule une réflexion sur les grandes mutations de la communication aidera à circonscrire et définir la traduction.

4. La théorie de la traduction

Les dictionnaires monolingues de langue française coïncident dans leur définition générale du terme « théorie » comme un ensemble d'idées, de règles, de principes, de concepts d'un domaine défini. L'étymologie du terme « théorie » signifiant « observer » en grec, la théorie est donc issue de l'observation de la pratique.

4.1. Valeurs et objectifs généraux

La traductologie repose sur plusieurs théories qui lui confèrent son caractère de discipline scientifique et son identité. Ces théories de la traduction empruntent à leur tours des concepts et des théories à d'autres disciplines, et abordent la traduction sous des angles multiples, selon l'approche et le courant traductologique retenu. La traductologie étant encore en gestation, ce sont ces différentes théories traductologiques et celles appliquées à la traduction qui œuvrent pour tenter de circonscrire les pourtours de la discipline et la définir.

La théorie de la traduction, au cours de son évolution, a permis de faire prendre conscience qu'il existe de multiples manières de traduire, chacune d'entre elles avec ses avantages et ses inconvénients, ses tenants et aboutissants, ce qui donne lieu à des résultats divers. En effet, l'opération de traduction est soumise à maintes variations, qui lui confèrent son caractère dynamique : la société (le lieu), l'époque, le traducteur, le récepteur, l'approche adoptée, la fonction de la traduction, etc. La théorie est le témoin de la pratique évolutive de la traduction, elle a permis de récuser l'idée ancrée du résultat unique et prescriptif pour chaque cas. La traduction est toujours le fruit d'un choix conscient et raisonné, et non pas un acte purement mécanique. Traduire est un processus de décisions comparable aux échecs où il existe des règles, mais aussi mille manières d'y jouer.

Bien que de nombreuses opinions existent (Pergnier, 2017, p. 262 ; Holmes, 1978, p. 56 ; Mounin, 1978, p. 61, etc.), pour Delisle, théoriser consiste à « jeter un regard distancié sur une pratique, c'est s'élever du particulier au général. C'est chercher à dégager des régularités,

des principes explicatifs, des règles fonctionnelles et récurrentes » (2005, p.105). Malgré les lignes de partage existantes, toutes ces définitions concordent sur un point essentiel que Mounin résume dans sa définition de la théorie :

Rassemblement dans une construction organique systématique de tout ce que l'on sait – ou que l'on croit savoir – à un moment donné sur un sujet donné, construction destinée à décrire de manière ordonnée, à classer et à expliquer un ensemble de faits connus. (1978, p. 6170)

En somme, la théorie de la traduction tente de rassembler, de décrire et d'expliquer toutes les connaissances au sujet de la traduction pour ainsi mieux appréhender sa pratique.

4.2. Modèle intuitif et modèle élaboré

Deux grandes modalités de la théorie de la traduction existent, soit le modèle intuitif et le modèle élaboré. Le modèle intuitif défend l'idée qu'il n'est pas nécessaire de connaître la théorie de la traduction pour bien traduire. Le traducteur autodidactique, se réclamant souvent de ce modèle, considère que son activité ne repose sur aucune base théorique, malgré l'existence de celle-ci. Le fait est que le traducteur n'en est pas conscient, ce qui ne l'empêche pas de mener à bien son travail. Si son apprentissage de la traduction ne s'est pas fondé sur un enseignement théorique de la discipline, il s'est constitué de manière empirique en se nourrissant des traductions d'autres traducteurs, et, par effet de rétro alimentation, de ses propres traductions. Ce type de traducteur pense alors travailler selon le bon sens. Cependant, aucune activité humaine dans la société ne s'accomplit sans lien avec la théorie, bien que le bon sens permette d'agir socialement, sans être pour autant représentatif de la réalité. En effet, chaque acte social est réglementé et ne dépend pas des instincts primitifs de chacun. La traduction, en tant qu'activité humaine, répond à une théorie qui la définit et la systématise. Ainsi, si le bon sens existe, c'est parce qu'il existe une théorie sur laquelle repose inconsciemment ce bon sens, car les théories sous-tendent la réalité de la société et en fixent les règles. C'est la position du modèle élaboré, qui revendique la nécessité de connaître la

théorie de la traduction, non seulement pour bien traduire, mais également pour être conscient de l'ensemble des rouages du métier de traducteur.

4.3. Théorie et didactique de la traduction

La théorie de la traduction semble avoir des fonctions et des bénéfices spécifiques dans le domaine de la didactique de la traduction comme l'explique Larose :

La théorie de la traduction fournit la réflexion globale et fondamentale nécessaire pour mieux comprendre et systématiser le processus même de la traduction ; elle permet à l'étudiant, comme au spécialiste, de saisir plus facilement la spécificité de la traduction et d'entretenir à son sujet le discours indispensable pour rendre compte de leur propre activité ; elle leur fournit enfin nombre de principes qui guideront leurs choix lors des opérations de traduction. (1985, p. 406)

Premièrement, il est intéressant de voir que la théorie de la traduction ne se cantonne pas à la didactique *stricto sensu* de la traduction mais qu'elle est également au service du traducteur professionnel. Elle leur fournit des clés de travail, en leur faisant prendre conscience du modèle adopté (intuitif ou élaboré) et leur permettant de remettre en question leur manière de traduire et le résultat obtenu. Ainsi, l'apprenti traducteur et le traducteur professionnel possèdent les armes nécessaires pour dépasser la stratégie du bon sens et la pratique empirique : il passe d'une démarche intuitive à une démarche consciente et raisonnée. En outre, la théorie en fournissant un métalangage, elle leur offre « une vision intégrée des phénomènes de la traduction et de lui faire voir, entre autres, l'interrelation existant entre l'auteur d'un texte, la situation d'énonciation, le choix des équivalences et les destinataires » (Delisle, 2005, p. 112). Finalement, la théorie didactique de la traduction renseigne sur les méthodes et les stratégies de traduction qu'il convient d'adopter en fonction du genre de textes à traduire et des destinataires, sur les types de solutions à apporter en fonction des catégories de problèmes à résoudre (Delisle, 2005, p. 113). Tout compte fait, le but de la théorie de la traduction n'est pas de fournir des solutions concrètes à l'ensemble des problèmes que soulève un texte à traduire,

comme si d'une science exacte il s'agissait. La théorie de la traduction est un guide, et non une prescription (Delisle, 1998, p. 117).

4.4. Métalangage traductologique

Toute discipline scientifique possède son métalangage, c'est-à-dire sa terminologie propre qui œuvre comme discours raisonné sur un objet d'étude circonscrit. Le cadre théorique permet à la traductologie d'établir un métalangage commun, malgré les nombreuses variations, dont la visée est d'asseoir et par là même de reconnaître son statut scientifique. L'uniformisation du métalangage tâche donc d'apporter à la discipline une certaine stabilité qui lui fait encore défaut. Le métalangage traductologique nomme les phénomènes (notions, concepts, procédures, etc.) afférant à la traduction *lato sensu*, et permet leur identification, analyse, et lorsque les circonstances le permettent, leur classification. La traduction n'étant pas une activité cloisonnée, son métalangage est immanquablement éclectique, se nourrissant d'emprunts interdisciplinaires.

5. Systématisation de la traduction

Comme le rappelle Moya, les premières manifestations de la théorie de la traduction ont vu le jour sous des formes diverses : « anotaciones marginales, o paratextuales, prefacios, introducciones, dedicatorias, comentarios, etc » (2004, p.10). Delisle, pour sa part, signale que de tout temps, les traducteurs se sont doublés de théoriciens et se sont interrogés sur leur pratique pour tenter de la codifier (2005, p. 104). La systématisation des premières théories modernes de la traduction fait son apparition à compter de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, principalement grâce aux progrès de la linguistique et à d'autres disciplines comme la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, etc. Ce surgissement s'agrège à l'essor et à la diversité de l'activité de traduction (l'interprétation consécutive et simultanée, le doublage et le sous-titrage, l'apparition de la traduction automatique, le développement de la traduction spécialisée, etc.) qui a donné lieu à l'éclosion d'écoles et de facultés de traduction et d'interprétation. Ces

phénomènes s'inscrivent à leur tour dans un contexte d'une plus grande envergure qui est le développement de l'information ainsi que les nouveaux enjeux de la communication d'une société en pleine mutation.

La traductologie a connu une évolution fulgurante en un laps de temps très court. De nombreuses théories ont coexisté et se sont succédé, déposant chacune son empreinte dans les autres. Lorsqu'une théorie semble inefficace pour expliquer un fait de traduction, une autre voit le jour afin de répondre à ce besoin : « Cuando un paradigma resulta fallido o incapaz de explicar lados ocultos de la realidad traductora pronto es sustituido por otro que parece explicarlo de manera más satisfactoria » (Moya, 2004, p. 12). L'évolution tente donc de répondre aux limites des successives théories de la traduction, et aux nouveaux besoins communicatifs.

6. Conclusion

La traductologie est la discipline scientifique qui étudie et systématise la traduction, tant dans ses aspects théoriques que dans sa pratique, et s'interroge sur les différentes formes que cette dernière peut revêtir. S'agissant d'une discipline à caractère multidisciplinaire, elle se base sur différentes théories, certains propres à son domaine, d'autres appartenant à des disciplines qui ont en commun un lien direct ou indirect avec la science de la communication. Le métalangage employé par la traductologie met aussi bien en avant le caractère scientifique de la discipline que les différentes influences exercées par les disciplines connexes.

Chapitre 5. Didactique de la traduction et enseignement des langues

1. Introduction

La traductologie permet de définir scientifiquement la traduction, et ce faisant permet de faire le départ entre la traduction professionnelle dérivant de la didactique de la traduction, et la traduction dans la didactique des langues, déclinées en traduction dite pédagogique et en stratégies d'E/A reposant sur l'utilisation de la traduction.

2. La traduction professionnelle

Certains traducteurs professionnels ont premièrement suivi une formation spécifique d'apprentissage de la traduction au sein d'une institution spécialisée qui leur a délivré, à terme, un diplôme non professionnalisant, puis ils se sont présentés à un concours qui leur a permis d'acquérir le statut de traducteur assermenté, et commencent à travailler après s'être inscrits auprès de l'administration fiscale. Ce cursus de formation repose sur l'apprentissage de la traduction au cours duquel l'étudiant a acquis toutes les compétences nécessaires à sa future activité professionnelle, et qui permettent de distinguer cette dernière de la traduction naturelle. Ce faisant, la formation de l'apprenti-traducteur relève du domaine de la didactique (enjeux pédagogiques), tandis que l'activité du traducteur appartient au monde professionnel rémunéré (enjeux économiques). La traduction réalisée par le traducteur professionnel à une fonction communicative, et constitue une fin en soi, celle de fournir une traduction à un récepteur qui n'a pas accès au TS. La traduction est donc une opération de médiation qui est garante de la communication entre plusieurs acteurs.

3. Traduction et didactique

Les courants pragmatiques de la traduction se sont attachés à faire le distinguo entre la traduction professionnelle, la didactique de la traduction et la traduction dans l'enseignement des langues. D'après les différentes classes de traduction élaborées selon leurs fonctions (Hurtado Albir, 2017, pp. 55-56), la traduction peut avoir soit une fonction communicative

professionnelle (le processus est une fin en soi, fournir un texte intelligible à un destinataire qui n'a pas accès au TS), soit une fonction utilitaire (/instrumentale, de médiation) lorsqu'elle devient une médiation pour atteindre des objectifs différents (le processus devient un moyen et non une fin en soi) (voir Figure 1). Au sein de cette dernière classe, Hurtado Albir regroupe la didactique de la traduction (enseignement et apprentissage de la traduction professionnelle), et la traduction dans l'enseignement des LE. Dans ce domaine de la didactique des LE, l'auteure distingue la méthode d'apprentissage qu'est la traduction pédagogique (*la traducción pedagógica*) comme l'utilisation de la traduction de textes en didactique des langues, dont l'objectif est un perfectionnement linguistique lorsque le niveau de l'élève le permet, et les stratégies d'E/A que sont la traduction silencieuse (*traducción interiorizada*) et la traduction explicative (*traducción explicativa*) comme des mécanismes d'accès au sens de la LE. L'aspect didactique, se déclinant en enseignement et apprentissage, est un autre point commun aux deux domaines de formation, mais repose sur une antinomie de taille : dans un cas de la didactique de la traduction, le but ultime est l'acquisition de la compétence de traduction, un savoir-faire, tandis que dans le cas de la traduction dans l'enseignement des langues, la fin en soi est l'acquisition de la langue, où la traduction n'est qu'une méthode pour parvenir à cette fin. Par conséquent, les confusions existantes reposent sur une distinction erronée de la nature et des fonctions du processus de la traduction, entre la fin (la traduction professionnelle) et le moyen (didactique de la traduction, et la traduction dans la didactique des langues). Finalement, si la maîtrise de la LE est l'objectif à long terme de la DLE, elle est un préalable au cursus de formation d'apprentissage de la traduction (bien que le niveau insuffisant des étudiants poussent les enseignants à dispenser des cours de renforcement linguistique au début du cursus).

Figure 1

Les classes de traduction

Classe	Traduction professionnelle	La traduction en didactique			
Fonctions	Communicative professionnelle	Utilitaire / instrumentale / médiatrice			
Le processus traductionnel	Une fin en soi	Moyen pour atteindre un autre objectif			
Domaine	Professionnel	La didactique de la traduction	La didactique des LE		
Objectifs	Fournir un texte intelligible à un destinataire qui n'a pas accès au TS	Apprentissage de la traduction	Traduction pédagogique (méthode d'apprentissage de la LE)	Traduction explicative (stratégie délibérée de l'enseignant)	Traduction silencieuse (stratégie spontanée de l'élève)

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Hurtado Albir, 2017, pp. 55-56.

4. La didactique de la traduction

Delisle offre une définition complète de l'enseignement de la traduction:

Exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. La finalité de l'exercice est de rendre accessible le contenu d'un écrit (pragmatique ou littéraire) rédigé dans une langue inconnue par les destinataires. Ce genre de traduction, qui se fait normalement vers la langue dominante de l'apprenti traducteur, vise à faire acquérir à ce dernier un savoir-faire et une qualification professionnelle et à le préparer à intégrer le marché du travail. L'exercice de traduction contribue, notamment, à lui inculquer une bonne méthode de travail, à l'initier aux techniques de la recherche documentaire, à le familiariser avec les langues de spécialité les plus courantes et à l'habituer à se servir des aides à la traduction et des outils de bureautique utiles aux traducteurs de métier. Les textes traduits sont des textes authentiques et contextualisés, généralement pragmatiques. Par conséquent, les stratégies de traduction appliquées varient énormément et dépendent du genre de texte à traduire, de leur fonction, de leur finalité et du public visé. La performance des étudiants est jugée d'après les paramètres de la communication. (Delisle, 50, p. 2005)

La définition de la didactique de la traduction offerte par Delisle, peut se résumer en six points majeurs:

- Elle s'adresse à des apprentis-traducteurs qui suivent une formation universitaire dans des cursus spécialisés à cet effet, comme des facultés de traduction et d'interprétation ou des écoles spécialisées.
- Elle est nommée par « didactique de la traduction » (Delisle, 2005) ou « enseignement de la traduction », « la pédagogie de la traduction » (Delisle, 1984, p. 44), « Traduction raisonnée » (Delisle, 2013).
- Parmi ses fonctions, il ne s'agit pas d'apprendre la LE (la maîtrise de la langue est un préalable à ce cursus) mais d'apprendre à traduire (un savoir-faire), au moyen de l'enseignement et l'acquisition de stratégies et de compétences permettant de tendre vers le résultat recherché (Pergnier, 1998, p. 13). Delisle ajoute : « Celui qui apprend une langue seconde se donne un moyen de communication supplémentaire, tandis que l'apprenti traducteur apprend à réaliser un acte de communication relayée » (2005, p. 45).
- Bien qu'il s'agisse d'un contexte d'apprentissage, l'étudiant réalise les différentes traductions dans des situations réelles de communication (il travaille sur des textes authentiques). L'activité traduisante est une opération interprétative et communicative qui se situe au-delà de la frontière des langues (Delisle, 1984, p. 43).
- Toutes les techniques de traduction sont envisageables si elles répondent à l'objectif de la traduction.
- Bien qu'il soit formé à traduire dans les deux langues tout au long de son cursus, le futur traducteur professionnel sera amené à traduire majoritairement vers sa LM, à l'exception de l'interprète de liaison.

5. La traduction dans l'enseignement des langues

Il convient de faire le départ entre deux classes de traduction au sein de la didactique des langues, soit la traduction pédagogique en tant que méthode d'enseignement et d'apprentissage de la langue, et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage reposant sur l'utilisation de la traduction (voir [Chapitre 3 du Bloc V](#)).

5.1. Définition

En opposition à sa définition antérieure de la didactique de la traduction, Delisle propose une définition de la TP qui fait large consensus aussi bien en traductologie qu'en DLE:

Exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue étrangère. Cet exercice sert aussi à l'enrichissement du vocabulaire, à l'assimilation de nouvelles structures syntaxiques, à la vérification de la compréhension et au contrôle des acquis. Il se fait indifféremment vers la langue dominante (version) et vers la langue seconde (thème). La stratégie de traduction privilégiée est la traduction littérale de phrases hors contexte ou de fragments de textes (parfois bricolés), analysés d'un point de vue comparatif. Le contrôle des connaissances linguistiques se fait par rapport au texte de départ qu'il s'agit de reproduire au plus près. L'étudiant traduit pour le professeur, à la fois destinataire, correcteur et juge de sa performance. Pratiquée à un niveau avancé, la traduction didactique peut servir d'instrument de perfectionnement linguistique. (2005, pp. 49-50)

La TP peut également se résumer en six points majeurs :

- La TP est une méthode d'enseignement, déclinée en procédés (thème et version), employée par le professeur de langue, ainsi qu'une méthode d'apprentissage de langue utilisée par l'élève au sein d'une méthodologie qui poursuit des objectifs précis (Puren, 1988).
- Elle reçoit plusieurs qualificatifs, dont traduction pédagogique (Ladmiral, 1979), didactique (Delisle, 2005), scolaire (Delisle, 1984 ; Grellet, 1991). L'épithète circonscrit le rayon d'action de cette traduction à l'environnement pédagogique.

- Ses fonctions sont l'apprentissage (*lato sensu*) et le perfectionnement d'une langue ancienne ou LE, mais aussi la compréhension et l'évaluation des acquis (il ne s'agit pas d'apprendre à traduire). Selon Besse (2010), il s'agit d'une technique⁴ d'apprentissage variable : au début de l'apprentissage de la LE, la TP aurait une fonction basée sur la compréhension : « l'apprenant se borne à comprendre dans sa L1 les équivalences que lui fournit son maître ou son manuel, et il tend alors à percevoir la L2 comme un simple sur-codage de sa L1 ». Lorsque l'élève progresse, la TP deviendrait davantage un moyen d'évaluation (fonction docimologique) que de réel apprentissage de la LE : « il s'efforce de réemployer à bon escient les équivalences que lui a données le maître, le manuel ou un dictionnaire bilingue dans les exercices canoniques de version et de thème [...], et qu'ils sont souvent exécutés moins pour apprendre la L2 que pour évaluer ce qui en a été appris par d'autres moyens » (Besse, 2010, p.18).
- La TP est un exercice mécanique de transcodage basé sur la transposition de correspondances fixes établies en dehors de toute situation réelle de communication. Dans la MT pure et dure, les équivalents lexicaux sont fournis par le dictionnaire, et les équivalents grammaticaux sont donnés par les grammaires (Puren, 1988, p. 28). Dans nos manuels (ME) les équivalents lexicaux sont fournis par le texte de base (et repris par le précis de lexique), et les équivalents grammaticaux sont donnés par les règles de grammaire de chaque leçon.
- La traduction littérale est la technique majoritairement employée. Ce faisant, « la fidélité en traduction didactique se définit principalement en termes d'adéquation entre le texte de départ et le texte d'arrivée » (Delisle, 2005, p. 46).
- La TP se réalise majoritairement par écrit, dans les deux sens : de la L2 à la L1 (version, opération centripète), et à l'inverse (thème, une opération centrifuge).

⁴ Ce que Puren désigne comme « méthode » (1988).

5.2. Les procédés

La TP, en tant que méthode appartenant à la MT et à la ME, est traditionnellement composée par deux procédés que sont le thème et la version, d'après la terminologie de Puren (1988). Ces procédés, notamment la versions, peuvent être bi-modaux, c'est-à-dire écrits et/ou oraux.

5.2.1. Le thème grammatical et d'imitation (écrit)

Dans le système éducatif français, le thème correspond à l'exercice pédagogique centrifuge consistant à traduire en LC (la langue étrangère) un texte source (TS) français. Il s'agit de la *traducción inversa* dans le système éducatif espagnol. Le thème (et la version) écrit est un mode de traduction simple, qui n'emploie qu'un seul moyen de traduction, l'écrit. Dans ce cas précis, le TS et le TC relèvent de la modalité de la traduction écrite, d'après la terminologie de Hurtado Albir (2017). Le thème permet d'appliquer et de fixer les règles grammaticales de la LE (mobilisation active des compétences linguistiques de la LE en cours d'apprentissage). Il permet également de contrôler ces connaissances linguistiques (fonction docimologique) (Cuq, 2003, pp. 239-240). Parmi les trois types de thèmes existants (Ladmiral, 1979, pp. 50-54), seul les deux premiers sont employés dans l'enseignement secondaire. Le premier est le thème grammatical, qui est un exercice de fixation des structures grammaticales, dans lequel l'élève procède de façon déductive à une application des règles grammaticales (de la leçon) aux phrases). Le thème d'imitation, est, quant à lui, un exercice de réemploi immédiat des éléments linguistiques (lexique et éléments morphosyntaxiques) contenus dans le texte de base proposé aux élèves. L'élève dégage premièrement les structures grammaticales et/ou les unités lexicales du texte de base pour les appliquer ensuite dans l'exercice, selon la méthode inductive.

5.2.2. La version écrite et orale

A l'inverse du thème, la version pédagogique est un exercice centripète consistant à traduire en LC (le français) un TS étranger (de la langue en cours d'apprentissage). L'exercice analogue dans le système éducatif espagnol est la *traducción directa*. La version est davantage axée sur la compétence de compréhension de la LS (la LE), et la compétence de réexpression en LC (la LM) (Lavault, 1984, p. 40). Ces compétences mobilisées sont également évaluables (fonction docimologique). La version oralisée consiste à effectuer oralement le procédé de version. Il s'agit d'un mode de traduction complexe, qui emploie plusieurs moyens de traduction : l'écrit (le TS) et l'oral (le TC). Ce procédé relève de la modalité de la traduction à la vue.

6. Conclusion

La traductologie permet de départager la traduction professionnelle de la didactique de la traduction et de l'enseignement des LE qui a recours à la traduction, soit comme méthode ou comme stratégie. La traduction professionnelle est l'activité rémunérée réalisée par un traducteur assermenté dont le cursus formatif basé sur l'apprentissage de la traduction lui a délivré un diplôme le distinguant ainsi de l'individu traducteur non professionnel. Dans ce cas, la traduction a une fonction communicative, et la traduction est une fin en soi, tandis que dans le cas du domaine de la didactique, la traduction est un moyen pour atteindre une fin. Si la didactique de la traduction poursuit l'objectif de l'apprentissage de la traduction, l'enseignement des LE vise l'acquisition de la LE au moyen de la traduction comme méthode (thème / version) et comme stratégie. Il faut tout de même consulter la réévaluation de ces notions dans le chapitre 3 du bloc V.

BLOC III. CONSTITUTION DU CORPUS DE MANUELS SCOLAIRES

1. Introduction

La source première du présent travail se compose d'un corpus de vingt-deux manuels scolaires (consignés dans les références bibliographiques) de première année d'apprentissage du français comme langue étrangère au sein de l'enseignement secondaire public espagnol (*enseñanza media, enseñanza estatal*), lors de l'application du plan d'études de 1957. Le public visé âgé de onze et douze ans, répondant à un profil homogène d'élèves monolingues espagnols de la péninsule ibérique dont la langue maternelle est exclusivement l'espagnol péninsulaire, et la culture relative à cette zone géographique. En d'autres termes, il s'agit de se baser sur une situation type, représentative et non variable, où les élèves partagent une situation de départ et d'apprentissage commune (Byram et Fleming, 2001). Les manuels constitutifs du corpus, correspondant aux manuels de transition, sont tous au service de l'hypothèse de départ selon laquelle ces supports didactiques représentatifs d'une pratique scolaire sur une période courte (1957-1967) hébergent, de façon novatrice, une multitude de cas de traductions de nature composite et aux valeurs différentes, augurant ainsi les futurs phénomènes de traduction au sein des manuels subséquents intégrant le son et l'image mobile. En effet, les manuels de transition du corpus intègrent abondamment la communication non verbale (dorénavant, CNV) dans l'iconographie qui se diversifie grâce à l'incorporation, pour la première fois, de la photographie figurative, et dans une moindre mesure, de la couleur, mais également l'enseignement de la civilisation française comme nouveau composant du curriculum officiel. Ces aspects rompent avec l'austérité et la présence massive du texte écrit des manuels de première génération, enlisés dans un enseignement exclusivement grammatical.

2. Critères de sélection

2.1. Niveaux d'études

Un des critères de sélection est de se borner à la première année d'apprentissage du français qui débute en deuxième année du *Bachillerato Elemental*, depuis l'implantation du plan d'études de 1957. Ce choix s'inscrit dans la logique de ne pas intégrer de variables puisque l'objectif n'est pas de démontrer une hypothétique évolution des phénomènes de traduction dans les manuels selon le niveau d'enseignement du français. De plus, il s'avère que les manuels de première année d'apprentissage du français sont proportionnellement plus disponibles lors de leur consultation dans les différents lieux de recherche, tandis que ceux des niveaux supérieurs sont souvent absents, malgré la confirmation de leur existence par les différents catalogues en ligne des bibliothèques et/ou des répertoires imprimés. Il se peut également, comme c'est le cas avec Santamaría Guinez (1962), que seul le premier niveau ait été édité. Ce faisant, intégrer les niveaux supérieurs aurait engendrer un corpus incomplet et non représentatif des pratiques scolaires de l'époque, et aurait impliqué un déséquilibre par rapport aux manuels de première année, qui, pour leur part, ont fait l'objet d'une localisation exhaustive, à exception d'un seul exemplaire.

2.2. Type de manuels

Le présent travail se limite à l'analyse du livre scolaire que nous avons précédemment défini. Pour vérifier notre hypothèse de départ, nous avons eu recours au livre du professeur (consignés dans les références bibliographiques) lorsque ceux-ci existaient et étaient disponibles à la consultation, compte tenu de l'importance de cet auxiliaire à l'époque étudiée. Ce faisant, nous n'intégrons pas les ouvrages qui, sans être conçus à l'origine pour des élèves, ont acquis par la suite une dimension scolaire et un statut de complément ou d'auxiliaire, tels que des éditions classiques, les dictionnaires, atlas, précis, mémentos, recueils de documents textuels ou iconographiques, les ouvrages parascolaires (Choppin, 1996, pp. 16-17). De la

même manière, nous n'intégrons pas les supports désignés comme « obras de consulta » par la *Biblioteca Nacional de España* (désormais, BNE), que sont les grammaires traditionnelles, les listes de vocabulaires, etc.

2.3. Dimensions spatio-temporelles

Pour faire partie du présent corpus objet d'étude, les livres scolaires de transition ont dû être utilisés dans les classes de la péninsule ibérique dès l'entrée en vigueur, au niveau législatif, du plan d'études de 1957 relatif au *Bachillerato Elemental* issu de la loi éducative de 1953, jusqu'à l'implantation du plan suivant (1967) et, plus tard, de la loi éducative (LGE) de 1970 qui supposera un renouveau pédagogique matérialisé par une nouvelle méthodologie, et *in fine*, de nouveaux manuels (ceux de seconde génération). En d'autres termes, les manuels de transition ont été employés à partir de 1958 jusqu'en 1967. Nous avons exclu le plan d'études de 1967 qui, bien qu'il présente une continuité avec le plan de 1957 au niveau des orientations pédagogiques, aurait engendré trop de variations en raison du début de l'enseignement du français en première année du *Bachillerato* unifié et de l'augmentation des heures d'enseignement.

À cette époque les manuels scolaires doivent passer les deux filtres de contrôle mis en place par la censure relative aux publications scolaires : celui du *Consejo Nacional de Educación*, au moyen de la commission du *Centro de Orientación Didáctica*, et le second, à partir du plan d'études de 1957, consistant à recevoir un avis favorable du CEDOPED, chargé d'évaluer les manuels soumis à examen. Il s'avère que l'ensemble des manuels constitutifs du corpus ont été autorisés, ce qui prouve leur emploi effectif en classe, comme le prouve l'inscription consignée dès les premières pages intérieures de chaque ouvrage, à l'instar du manuel de Perrier : « *Obra aprobada por el Ministerio de educación nacional, por Orden de 12-IX-58 (B.O.M. de E.N de 22-IX-58)* » (1963, p. 3). Un critère supplémentaire qui garantit la représentativité du corpus est l'implantation de la loi du dépôt Légal de 1958 obligeant à

déposer un exemplaire de chaque livre scolaire à la BNE, située à Madrid (voir paragraphe XX). Par conséquent, le présent corpus est le premier à se trouver dans la section *Fondo posterior a 1957* tout en prenant en considération que la première édition de chaque manuel est naturellement postérieure à la publication du *programa* (BOMEN 21-4-1958).

3. Aspects méthodologiques

3.1. Situation de départ

Il convient de garder à l'esprit qu'il s'avère impossible de reconstituer à l'identique les pratiques de classe concernant l'emploi de tel ou tel manuel en raison du défaut de registre officiel consignait la totalité des manuels scolaires autorisés, ou même employés (Rabiet, 2022, p. 529). Pour combler ce manque, nous avons constitué le corpus en nous basant sur la méthodologie de recherche exposée ci-dessous. Il convient toutefois de signaler que cette recherche, échelonnée sur plusieurs étapes et soumise à maintes variations, démontre que malgré la loi du dépôt Légal de 1958, même la *BNE* ne recense pas la totalité des manuels existants. Par conséquent, les différentes étapes de la recherche ont eu vocation à construire un corpus le plus exhaustif possible.

3.2. Première étape (CEINCE)

La recherche de livres scolaires de français a débuté lors de la première compilation menée en 2019 au *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (dorénavant, *CEINCE*), situé à Berlanga de Duero (Soria, *Castilla y León*) dont le directeur de l'établissement est Agustín Escolano Benito. Comme l'indique le [site internet officiel](#)⁵, il s'agit d'un centre de documentation, de recherche et d'interprétation concernant tous les aspects liés à la culture de l'école. Ce centre héberge, en plus d'un musée voué à la mémoire de l'école et au patrimoine de l'éducation, une bibliothèque qui recense, selon l'estimation de Escolano Benito⁶, un fonds

⁵ Dernière consultation le 10.05.2021.

⁶ Échange de courriels entre Rabiet et Escolano Benito datant du 11/05/2021.

documentaire total estimé à soixante mille exemplaires, parmi lesquels, approximativement quarante-cinq mille sont des manuels scolaires, dont 30 mille sont répertoriés dans le catalogue en ligne *MANES*⁷ (*catálogo bibliográfico*), consultable sur le site internet du CEINCE, et quinze mille répertoriés dans le catalogue de la bibliothèque Digital *SABIDI* de l'université de *Rovira i Virgili* (catalogue pas encore opérationnel à ce jour).

Il convient également de préciser que la bibliothèque est divisée en deux sections : la première, *fondo antiguo* recense les manuels scolaires datant des origines jusqu'à 1969, et la seconde, *fondo moderno*, recouvre la période de 1970 jusqu'à l'actualité. Escolano Benito estime⁸ que le pourcentage des manuels de la première section déjà catalogués s'élève à environ 80 voire 90% du total des manuels appartenant au CEINCE pour cette période. Par conséquent, la recherche de manuels pour l'élaboration du corpus à travers le catalogue en ligne aurait été assez représentative de l'époque circonscrite dans ce travail. Cependant, la première compilation de manuels s'est également réalisée manuellement lors de la première visite en 2019, puis de la seconde en 2021, sous la direction du directeur de l'établissement, et s'est limitée à la consultation du *fondo antiguo*. L'intégralité des manuels de ladite époque se trouve entreposée, selon la cote, dans deux salles à accès libre, ce qui offre, par conséquent, une vision exhaustive de ce fonds documentaire. La première variation est donc, la légère différence existante entre l'échantillon de manuels de cette époque, consultable dans le catalogue en ligne et le fonds documentaire physique consulté.

La consultation manuelle en accès libre du *fondo antiguo* apporte une vision d'ensemble des maisons d'éditions et des manuels existants pour la période retenue dans ce travail, et contribuant à pallier le défaut de recensement officiel et exhaustif des manuels employés. Notre première hypothèse est donc que ce premier échantillon pourrait être représentatif des manuels

⁷ Le site internet du CEINCE, informe que le catalogue en ligne suit les mêmes critères pour le recensement des manuels scolaire que ceux utilisés par la Base de données du catalogue *MANES*.

⁸ Échange de courriels entre Rabiet et Escolano Benito datant du 27.04.2021.

de français à l'époque retenue, mais insuffisant pour déterminer l'échelle de cette représentation : s'agit-il d'une représentation à échelle régionale ? Nationale ? De plus, l'hétérogénéité et le manque d'informations précises au sujet de la constitution du fonds documentaire du CEINCE (fonds personnel du propriétaire, donations, achats...) ne permet pas de retracer avec exactitude la provenance de chaque exemplaire. D'autres étapes ultérieures s'imposaient pour enrichir cette première ébauche du corpus.

3.3. Deuxième étape (BNE)

La deuxième étape de recherche, vouée à compléter la première, s'est déroulée en deux phases. La première (novembre 2019) a consisté en la consultation bibliographique du [catalogue en ligne \(*catálogo*\) de la BNE](#). Actualisé en permanence au fil des nouvelles acquisitions de la BNE⁹, ce catalogue offre une vision exhaustive et fiable du fonds documentaire que possède la BNE, aussi bien dans les réserves de son siège *Recoletos* (Madrid capitale) que de son siège *Alcalá* (Alcalá de Henares, Madrid), toutes deux à l'accès interdit aux visiteurs. Le fonds documentaire (les livres) est divisé en deux : le fonds ancien (*fondo antiguo*), des origines jusqu'en 1831, et le fonds moderne (*fondo moderno*), ultérieur à cette date, jusqu'à l'actualité. La deuxième phase (avril 2021) s'est matérialisée par la consultation en personne des manuels préalablement sélectionnés lors de la consultation du catalogue de la bibliothèque. Il s'avère que cette deuxième étape était indispensable car aucun manuel n'est digitalisé à ce jour par la BNE. Le manuel en format papier est donc la seule version disponible à la consultation, comme dans le cas de la première étape. Comme il a été précédemment avancé, le 20.01.1958 constitue la date d'entrée en vigueur de la loi du dépôt légal (*Ley de Depósito Legal*¹⁰, *Ley 23/2011, de 29 de julio*), désignant la BNE comme centre de conservation

⁹ Le fonds documentaire est susceptible d'être enrichi grâce à deux voies d'acquisition réglementées par les politiques respectives de la BNE : l'achat et le don de nouveaux exemplaires.

¹⁰ L'organisation complète du dépôt légal en Espagne s'est réalisée par le Règlement du Service de dépôt Légal (*Reglamento del Servicio de Depósito Legal*) approuvé par le décret du 23 décembre 1957, et publié dans le *BOE* n. 17, de 20.1.58).

d'un exemplaire ou deux des manuels scolaires édités en Espagne à partir de cette date. En d'autres termes, l'éditeur, dont le siège de la maison d'édition se situe en Espagne, a l'obligation de déposer lesdits exemplaires à la BNE, même si ceux-ci sont imprimés à l'étranger. Par conséquent, la BNE est un vivier très représentatif, à échelle nationale, des manuels édités pendant la période retenue. Cela dit, le numéro total de manuels scolaires consultés à la *BNE* n'assure pas qu'il s'agit de l'intégralité des manuels existant à l'époque, malgré la loi de dépôt légal, puisque certains livres scolaires constitutifs du corpus ont été de simples rééditions de manuels antérieurs à 1957, donc non soumis à ladite loi, et les étapes ultérieures de recherche ont permis de localiser des ouvrages non présents à la *BNE*.

Les résultats issus des deux premières étapes de recherche (*CEINCE* et *BNE*) montrent une présence quasiment proportionnelle des mêmes maisons d'édition espagnole de manuels de français, ce qui confirme notre hypothèse selon laquelle le *CEINCE* et *in fine*, la *BNE*, recense un pourcentage très représentatif à échelle nationale des manuels scolaires de français édités à l'époque retenue.

3.4. Troisième étape (répertoires de manuels)

La troisième étape de recherche s'est concrétisée par la consultation du répertoire imprimé de Suso López et Fernández Fraile *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España (siglo XX). Con qué libros los españoles hemos aprendido francés en el siglo XX* (2008), un ouvrage ayant vocation à poursuivre celui de Fischer, García Bascuñana et Gómez *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España, 1565-1940* (2004). L'ouvrage de 2008 répertorie les livres scolaires publiés en Espagne selon le lieu de consultation, bibliothèques publiques ou privées (2008, pp. XV-XVI), en indiquant les références telles que l'auteur(s) (et/ou correcteur(s)), titre, lieu et date d'édition, maison d'édition, numéro de pages, format, localisation et cote de chaque exemplaire. Il contient également des informations concernant les livres du professeur accompagnent certains

manuels, mais aussi des notes biographique des auteurs, ainsi que le contexte éducatif d'emploi des manuels : *enseñanza regulada pública*, *enseñanza reglada privada* (*confesional* ou *aconfesional* comme les académies de langues), *enseñanza no reglada* (académies privées), ou encore l'auto-apprentissage. Si ces références ne contribuent pas directement à l'analyse du contenu des manuels, elles sont néanmoins capitales afin d'affiner notre recherche et complètent notre recensement, comme le soulignent les auteurs : « La localización de las obras posee un interés añadido, pues constituye un índice importante (aunque no único) para evaluar la difusión de cada manual, su "éxito", su radio de influencia y su impronta como medio de hacer las cosas » (2008, p. XV). D'autres part, les auteurs insistent sur la variabilité du contenu du répertoire :

Somos conscientes de que completar el repertorio de manuales editados en España en siglo XX para la enseñanza del francés no se logrará sino en sucesivas ediciones, cuando, mediante otros trabajos en curso, se haya podido terminar el rastreo de las Bibliotecas Universitarias, los Institutos de Enseñanza Secundaria, los colegios religiosos, sin olvidar las librerías anticuarias y bibliotecas particulares de numerosos bibliófilos. (2008, p. XV)

Cette variabilité, à laquelle notre travail tente de répondre en contribuant au recensement des manuels de français, est aussi une caractéristique du *CEINCE* et *BNE*, dont le fonds est dynamique. Il convient de souligner que le présent répertoire de 2008 a été en partie élaboré d'après la consultation en ligne de deux catalogues, soit le catalogue *MANES* (notamment le « fondo Escolano Benito » qui est le même catalogue que celui présent sur le site internet du *CEINCE*), et le catalogue de la *BNE*. Ainsi, les deux premières étapes de notre recherche, réalisées entre 2019 et 2021, permettent de pointer les changements survenus entre 2008 et 2021 dans des bases de données identiques (les deux catalogues), confirmant ainsi le caractère incomplet du répertoire imprimé (voir [Annexe 2](#), *variations entre répertoire et catalogue en ligne*).

Pour rappel, la base de données *MANES* ([Base de datos MANES](#)) est un catalogue collaboratif en ligne qui recense, entre autres, des manuels scolaires provenant de bibliothèques publiques, d'établissements scolaires espagnols ainsi que de collections privées, du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle. Cette base de données indique le lieu de dépôt de chaque manuel enregistré, ce qui facilite sa consultation en personne. L'élaboration et l'actualisation de cette base de données est à la charge du Centre de Recherche *MANES* ([Centro de Investigación MANES](#)), une initiative interuniversitaire dont le siège se trouve dans le département d'Histoire de l'Éducation et d'Éducation Comparée de la UNED (*Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED*) et qui compte un fonds documentaire physique, en accès restreint, au sein de la *Biblioteca Central* de la UNED (Madrid).

3.5. Quatrième étape (Archivo General de la Administración)

La consultation de l'Archive Générale de l'Administration (*Archivo General de la Administración*) (désormais, *AGA*) située à Alcalá de Henares (Madrid) est née d'une conversation par courriel avec Gabriela Ossenbach le 05-05-2021 qui nous a commenté les travaux de José Luis Villalaín Benito (*Centro MANES*), et du docteur Bertrand Noblet portant sur la censure des manuels scolaires. Ossenbach nous a signalé que Villalaín Benito a travaillé sur la période antérieure à notre corpus en se basant sur des documents législatifs issus de l'AGA. Notre objectif était alors double : d'un côté, la recherche d'une éventuelle liste officielle exhaustive des manuels autorisés et censurés à l'époque retenue pour cette étude, et le second, la recherche des dossiers (*expedientes*) desdits manuels éventuellement censurés pour en connaître les motifs.

Notre recherche informatisée *in situ* des *expedientes* s'est réalisée au moyen des documents Excel qui sont classés selon des catégories très générales, même dans le cas des manuels : « 03. Cultura ». À l'intérieur de celle-ci, l'inventaire de notre intérêt est « Expediente (03)050.000 : Expedientes de censura de libros : base de datos de 1936-1983 ». Dans cette

sous-catégorie, sont recensées un total de 22.444 boîtes à archives, contenant chacune d'entre elle plusieurs dossiers de thématiques livresques très éparses. La liste des dossiers en lien avec la langue française serait approximativement de 1244 éléments, d'après Lorena Cabello Ibáñez, technicienne des Archives qui a supervisé notre consultation. Cependant, la recherche, bien qu'informatisée, ne permet pas d'affiner la recherche pour avoir accès exclusivement aux manuels scolaires de français comme langue étrangère. Par conséquent, lors de notre consultation, il nous a été recommandé de réaliser une recherche en inscrivant des mots-clés dans l'option « recherche » du document Excel, en variant l'orthographe de ceux-ci. Nous avons écrit successivement les mots suivants : «francés», «curso de francés», «francesa», «lengua francesa», «français», «langue», «langue française», les noms des maisons d'édition et des auteurs, en nous basant sur notre ébauche de corpus (étapes précédentes).

A l'issue de notre recherche exhaustive, nous n'avons trouvé aucune liste officielle des manuels autorisés ou censurés. Les résultats obtenus ont été peu probants puisque nous n'avons localisé que deux *expedientes* de manuels correspondant à l'ensemble de nos critères de recherche :

- Curso de francés I, Cantera de Ortiz de Urbina (Expediente 12355-69) ;
- Curso elemental de lengua francesa, Suárez Gómez (Expediente 4118-60).

Parmi tous les documents constituant l'ensemble de chaque *expediente*, les informations relatives à la section *informe*, provenant du département de *Dirección general de información*, au sein du service de *inspección de libros* relevant du *Ministerio de Información y Turismo* indiquent les critères à respecter (normes, valeurs, dogme) pour que le manuel soit édité. En cas de changements à apporter, ou de refus d'édition, le motif est expliqué (voir [Annexe 1](#), *expediente 12355-69*). Les résultats obtenus sont insuffisants pour tirer des conclusions satisfaisantes. Nous constatons que ce type de recherche n'étant pas exhaustif, ne s'avère pas adapté pour notre étude. Trop peu de *expedientes* ont été identifiés pour la période

retenue, et les deux seuls trouvés autorisent les deux manuels pour leur édition, sans exiger de changement.

3.6. Cinquième étape (bibliothèques)

Bien que notre corpus soit à échelle nationale, une recherche locale (*Castilla y León*, lieu de réalisation du présent travail) a été réalisée, de la même manière que Suso López et Fernández Fraile ont largement ratisser les bibliothèques andalouses (2008, p. V).

3.6.1. ALMENA

Le service d'emprunt d'ouvrages inter-bibliotécaire (*Servicio de préstamo interbibliotecario*) de l'Université de Valladolid (*UVa*), disponible à travers son catalogue en ligne [ALMENA](#), permet l'envoi et la consultation d'ouvrages disponibles dans d'autres fonds documentaires de Facultés ou de campus de la *UVa*, parfois situés dans d'autres villes de la région. Ce service nous a permis de consulter l'ouvrage *Método Perrier de lengua francesa, curso elemental* (Perrier, 1959) dont la cote est *Y/D 016426*, situé dans la bibliothèque *Reina Sofía*, à Valladolid.

3.6.2. Red de Bibliotecas de Castilla y León

Le réseau de bibliothèques publiques de *Castilla y León* ([Red de Bibliotecas de Castilla y León](#)) rend possible, à travers son catalogue en ligne, l'emprunt d'ouvrage appartenant à l'une des bibliothèques membre du réseau. C'est par ce moyen que nous avons pu consulter *Cours élémentaire de français, segundo año* (Vives, 1965), dont la cote est *CH 3414*.

3.6.3. Établissements scolaires d'enseignement secondaire de Valladolid

La consultation du fonds documentaire de bibliothèques de certains établissements d'enseignement secondaire de Valladolid a constitué une voie supplémentaire pour la constitution du corpus. Il s'agit d'une recherche manuelle car les manuels de cette époque ne sont pas recensés dans le catalogue en ligne de l'établissement (lorsqu'il en existe un). Cette recherche aurait été particulièrement intéressante afin de déterminer les possibles manuels

utilisés dans ces établissements, néanmoins aucune information n'a confirmé la provenance ou l'emploi desdits ouvrages. L'établissement scolaire *IES Zorrilla*, en tant qu'établissement historique de *Castilla y León*, héberge un fonds documentaire très riche, notamment d'anciens manuels de français, ce qui a rendu possible l'examen de *Cours de français, degré élémentaire* (Grande Ramos, 1961).

3.7. Dons, emprunts et acquisition de manuels

La dernière étape de la constitution du corpus a été le don ou le prêt de manuels de la part de personnes¹¹ soucieuses du bon déroulement de ce travail, notamment mes collègues du *Departamento de Filología Francesa y Alemana*, de la *Facultad de Filosofía y Letras*, qui m'ont permis, à titre d'exemple, de disposer du manuel de Mauger pendant tout le temps de la réalisation de ce travail. Parce que feuilleter et toucher un manuel offre une approche et une appropriation différente à sa digitalisation, nous avons également acquis certains ouvrages, aussi bien dans les librairies d'occasion et d'antiquité de la ville (*Libros&Libros*, de la *Calle Torrecilla, 9.*, *La Delicia de Leer*, de la rue *Juan Agapito y Revilla, 10* et *Re-Read Librería Low Cost*, située dans la rue *Calle Regalado, 13*) qu'à travers les librairies d'occasion en ligne telles que [Todocolección](#), [Iberlibro](#), [Unilibro](#), [Librousado](#).

4. Résultats

4.1. Corpus représentatif

Les nombreuses étapes étant à l'origine de la constitution du corpus, ayant joué un rôle de complémentarité entre elles, ont eu vocation à élaborer un corpus le plus complet possible. Il ressort de cette partie du travail, après avoir écumé toutes les ressources disponibles, que le corpus de manuels est largement représentatif de la tendance éducative du moment selon les critères retenus, sans pour autant pouvoir affirmer l'emploi effectif de tel manuel dans tel

¹¹ Ces personnes nous ont souvent confié le manuel avec lequel elles-mêmes avaient étudié à la période retenue, ce qui constitue un indicateur supplémentaire de la tendance à l'emploi de tel manuel selon l'établissement scolaire.

établissement scolaire, en raison du défaut d'un registre officiel. Une ressource supplémentaire à laquelle nous n'avons pas eu accès et qui serait bénéfique pour apporter plus de précision sur ce sujet serait le nombre de tirages et de vente, selon le lieu, de chaque édition et réédition de manuel.

4.2. Les chiffres

Le corpus se constitue de vingt-deux manuels autorisés au niveau législatif pour leur édition et emploi dès l'application du plan d'études de 1957 jusqu'à celui de 1967. Vingt et un appartiennent à une maison d'édition espagnole, aussi bien locale que nationale, tandis qu'un seul, le manuel de Mauger (1967), de la maison d'édition française Hachette a été introduit en Espagne dès l'année 1953 au sein du réseau des Alliances Françaises et distribuée par *Mangold*, puis élargi à l'ensemble de l'éducation quelques années plus tard. Chaque manuel relève d'un auteur différent, sauf pour le cas de Grandía Mateu qui est l'auteur de deux manuels distincts au long de la période analysé. Nous constatons que seulement trois auteurs sont des femmes.

4.3. Trois catégories de manuels

4.3.1. Méthodologie quantitative

L'analyse des méthodologies de conception de chaque manuel nous a permis de déceler trois catégories de manuels au sein du corpus, que nous détaillons en annexe 3 (*classification des manuels*) :

- Quinze manuels de **classe 1** : nouvelles collections qui s'adaptent aux exigences du plan de 1957.
- Cinq manuels de **classe 2** : adaptation d'une ancienne édition aux exigences du plan de 1957.
- Deux manuels de **classe 3** : Rééditions (autorisées) qui ne respectent pas les exigences du plan de 1957 (absence de la progression en trois étapes, et non-respect du contenu du *programa*).

4.3.2. Observations

Nous remarquons premièrement que les manuels de classe 1 et 2, très largement majoritaires dans le corpus (un total de vingt manuels sur vingt-deux) se structurent en quatre blocs, dont les trois premiers correspondent respectivement aux trois étapes exigées par le *cuestionario* (*BOE* 2-7-1957 et *BOMEN* 1-8-1957), puis le quatrième se rapporte au précis de lexique constitué du *Français Fondamental*, exigé par le *BOMEN* du 21-4-1958. Certains de ces manuels ajoutent un cinquième bloc correspond à des tableaux synoptiques de conjugaison. Nous considérons que les manuels de classe 1 et 2 respectent strictement les indications législatives et ministérielles, bien que certaines variations soient visibles selon les manuels (voir [Annexe 3](#)).

Nous observons ensuite une nette tendance des méthodologies de conception des manuels de classe 1 et 2 à aborder la première étape (éléments essentiels de phonologie appliquée, *BOMEN* du 21-4-1958) d'après les principes de la MD, tandis que la deuxième étape (éléments indispensables de morphologie, *BOMEN* du 21-4-1958) relève principalement de la MT, et la troisième, de la MD, un phénomène que Suso López désigne comme « *eclecticismo cronológico* » (2017). Cet ordre méthodologique (la MD puis la MT, et à nouveau la MD) semble produire une incohérence dans l'usage des méthodes et procédés: la première étape emploie les méthodes et procédés de la MD, une approche directe de l'apprentissage, sans recours à la LM (aussi bien dans les stratégies individuelles et des méthodes et procédés d'apprentissage), tandis que la deuxième étape ont recours majoritairement à la MT, où intervient massivement la LM (aussi bien dans les stratégies individuelles et des méthodes et procédés d'apprentissage). La troisième partie, pour sa part, selon les instructions officielles, doit se réaliser directement en LE, d'après les mécanismes de la MD (nous analysons les stratégies dans le [Chapitre 4 du Bloc V](#)). S'il semble fort pertinent d'aborder la première et troisième étapes sous l'approche directe, il nous semble incohérent,

en revanche, de basculer dans les principes de la MT dans la deuxième étape puisque l'élève, après avoir acquis de bonnes habitudes au cours de la première étape (méthode orale, directe, active, etc.), doit ensuite abandonner tous ces mécanismes et techniques adoptés pour faire l'inverse dans la deuxième partie, puis renoncer à ces derniers et reprendre les premiers dans la troisième partie. Il y a là un paradoxe important qui met en relief la faible cohérence didactique des manuels : la première et troisième étapes mobilisent des méthodes et procédés rejetés par la deuxième – par exemple inhiber sa LM –, et cette dernière fait de même en employant des méthodes et procédés proscrits dans la première et troisième parties – utiliser sa LM –. Face à ce paradoxe, il aurait fallu que la deuxième partie intègre davantage d'éléments de la MD – que tous les manuels appliquent la démarche inductive de l'acquisition du lexique et de la grammaire –, en se gardant de tomber dans la MD pure et dure, pour les raisons invoquées dans le [Chapitre 3 du Bloc I](#).

De plus, en respect de l'exigence d'aborder pour la première fois sous le Franquisme la civilisation française (*BOMEN 21-4-1958*), plusieurs procédés ont été adoptés :

- Les nouvelles thématiques indiquées par la table des matières.
- L'iconographie (gravure, dessin, planche imprimée et photographie de la France).
- Les documents récréatifs tels que les lectures, chansons, contes, poésies, etc.
- Leçons basées sur des personnages adolescents français et espagnols.

Concernant ce dernier procédé, il peut se décliner, comme l'illustre l'annexe 4, en plusieurs configurations possibles, de la simple présence de jeunes personnages dans le texte de lecture (procédés aléatoirement présents dans les trois classes de manuels), à la correspondance épistolaire racontant l'échange scolaire entre correspondants français et espagnol (procédé proportionnellement plus présent dans les manuels de classe 1, et, dans une moindre mesure, dans ceux de classe 2. Dans ce dernier cas, il peut se produire, selon les manuels, une relation en binôme entre le texte de lecture compris comme texte *fabriqué*,

composé de toute pièce en fonction d'objectifs pédagogiques (Coste et Galisson, 1976, p. 2013) et le TS de l'exercice de traduction, où chacun des deux textes, fréquemment sous forme de la lettre épistolaire pour le TS, est la lettre d'un des deux adolescents en réponse à celle qu'il a reçu (incarnée par le texte précédent). Les leçons sont alors établies sur un système de lettre envoyées et reçues qui confère au manuel une apparence de récit d'aventures des jeunes adolescents qui évoluent au fil des leçons. Il s'agit alors d'un procédé inédit et novateur consistant à mettre en scène des correspondants de l'âge de l'élève qui communiquent dans la LE qu'ils sont en train d'apprendre et qui vont séjourner chez leur nouvel ami étranger. L'apprenant va donc accéder à la culture française et s'en faire une représentation à partir des jeunes personnages de fiction, dont l'objectif *in fine* est d'imiter leur comportement exemplaire (voir [Chapitre 7 du Bloc V](#)). Les bienfaits de l'intégration des personnages de fiction décrits par certains paratextes sont au service de la timide ouverture de l'Espagne lors de la deuxième étape du franquisme, qui cherche à montrer aux élèves, d'un côté, l'utilité de la LE pour s'ouvrir aux autres, comme le souligne Grandía Mateu :

Nous avons à dessein, détourné en grande partie l'attention de l'élève vers un devoir noble et utile, celui du service à la communauté et à la compréhension internationales par la présentation de quelques jeunes personnages espagnols et français qui interviennent ensemble dans l'une des plus ambitieuses entreprise de l'homme : la vie dans la compréhension, l'amour et la paix (1967, pp. 10-11).

D'un autre côté, les personnages de fiction, par leurs aventures, permettent d'insister sur l'importance de maîtriser un LE pour voyager, se faire des amis à l'étranger, mais aussi, sur le besoin de parler une LE pour des raisons économiques et professionnelles, comme l'incarne souvent la figure du père de l'adolescent français (Perrier, 1963), décrit comme parlant plusieurs langues et réalisant de nombreux voyages d'affaires à l'étranger. Somme toutes, les personnages incarnent un projet de société que les élèves devront reproduire (voir [Chapitre 7 du Bloc V](#)).

En outre, les manuels de classe 1 et 2, en adoptant une ME, soutiennent l'hypothèse selon laquelle les manuels de transition sont les premiers à réunir une gamme assez variée de cas de traduction *lato sensu*, comme il sera démontré dans le [Chapitre 3 du Bloc V](#).

Finalement, le cas des manuels de classe 3, réduit au nombre de deux, corroborent, selon nous, l'hypothèse d'après laquelle à cette époque encore, l'aspect didactique (la MT pure et dure) ne conditionne pas fondamentalement l'édition d'un livre scolaire, au profit du message idéologique véhiculé. À titre d'exemple, la longue trajectoire et la nature très classique basée sur l'emploi d'une MT (durablement ancrées dans les pratiques) du manuel de Thierry (1963) semblent plus déterminantes que le strict respect du *cuestionario* et *programa*.

5. Difficultés

Un certain nombre de difficultés lors de la constitution du corpus se sont agrégées aux variations précédemment signalées entre le répertoire imprimé de 2008 et les catalogues en ligne évolutifs. Ces difficultés tiennent au premier chef au manque de registre officiel auparavant mentionné, mais également à un manque de rigueur de la part des maisons d'éditions et des distributeurs de consigner l'ensemble des informations qui permettent l'identification fiable et précise de chaque manuel et de leur emploi.

5.1. Absence d'indications législatives

Tandis que la grande majorité des manuels comprennent l'inscription du plan d'études pour lequel il a été autorisé, certains manuels ne la comportent pas, comme dans le cas du manuel *Lengua francesa, curso elemental* (López Mosnier, 1958). Ce défaut d'information pourrait nous induire à penser que cet ouvrage n'a pas été employé à cette époque. Il nous a alors fallu consulter le niveau supérieur de la même collection (2^{ème} année d'apprentissage du français) pour constater que ce dernier faisait mention de ladite inscription, nous poussant à affirmer que le manuel du niveau inférieur a fait l'objet d'un oubli. Un autre exemple frappant est le manuel de Thierry (1963) qui n'indique l'inscription du plan d'études dans aucune de ses

rééditions, s'élevant pourtant au nombre de quatorze entre la première datant de 1922 et la dernière de 1973.

5.2. Changement de titre

Certains manuels changent de titre tandis qu'ils demeurent dans la même collection, sans qu'aucune indication ne le mentionne, engendrant ainsi une complexité de plus lors de la constitution du corpus. À titre d'exemple, la première édition de *Lengua francesa, curso elemental* (Bravo Sánchez), datant de 1957 appartient au plan d'études de 1953, et les éditions suivantes, celles de 1958 (2^{ème} édition), 1961 (3^{ème} édition), 1964 (4^{ème} édition), conservent le même titre et s'adaptent au plan d'études de 1957. Cependant, la 5^{ème} édition (1965), tout en s'adaptant de la même manière que les trois éditions précédentes au plan d'études de 1957, et sans aucun changement de contenu, s'intitule d'une nouvelle manière : *Francés elemental*. Ce nouveau titre sera conservé dans les éditions postérieures (6^{ème} édition de 1967 et 7^{ème} édition de 1967).

5.3. Terminologie

Au vu du défaut d'une terminologie qu'il fasse consensus, certains éditeurs ne semblent pas distinguer des termes tels que *curso* et *año* les utilisant indistinctement, ce qui crée des difficultés, notamment dans la recherche par titre dans les catalogues en ligne. C'est le cas, entre autres, du manuel *Francés segundo año* (Santamaría Guínez, 1962) qui inscrit le terme *año* sur la couverture, tandis que la première page indique *curso*. Cette imprécision pourrait induire à penser qu'il s'agit de la deuxième année d'apprentissage du français, au lieu de la deuxième année en termes de niveau scolaire. La variation de titre se retrouve dans d'autres manuels, tels que celui de Álamo (1959) dont la couverture annonce « La France, sa langue, ses merveilles, curso elemental de francés », tandis que la première page consigne « Nuevo método de Lengua Francesa, primer curso de francés ». En cas de doute accru concernant le

véritable titre de l'ouvrage, nous avons adopté celui consigné par le répertoire de 2008, afin de créer une cohérence terminologique.

5.4. Localisation

Pour être tout à fait exhaustif, il convient de signaler que Suso López et Fernández Fraile (2008) mentionnent l'ouvrage de López Fanego *Francés del bachillerato elemental*, qui auraient pu faire partie du corpus car il remplissait l'ensemble des critères, mais cette ouvrage a demeuré introuvable pour nous : « Museo M. B. Cossío (préstamo Colegio Nuestra señora de La paloma). Manes » (2008, p. 103). Ce manuel ne s'avère pas disponible sous format digital dans le moteur de recherche de Manes. Nous avons cependant eu accès au niveau supérieur qui nous a montré l'adoption de la ME, ainsi que le respect du *cuestionario* et *programa*.

6. Conclusions

Le corpus objet d'étude se compose de vingt-deux manuels scolaires de première année d'apprentissage du Français comme Langue Étrangère au sein de l'enseignement secondaire public espagnol (*enseñanza media, enseñanza estatal*), autorisés pour leur utilisation lors de la mise en application du plan d'études de 1957. Les différentes étapes et les critères de sélection ont permis de constituer un corpus de manuels représentatifs des pratiques scolaires de l'époque retenue (1957-1967). La classification en trois catégories à partir de l'analyse des méthodologies de conception au regard des textes officiels en vigueur confirme le flou méthodologique précédemment mentionné ainsi que la priorité du régime de contrôler l'idéologie transmise dans les manuels plutôt que le contenu disciplinaire officiel.

BLOC IV. APPROCHES TRADUCTOLOGIQUES

La systématisation de la traduction s'est fondée à partir de trois grandes voies de modèles théoriques, soit les modèles linguistiques (époque fondatrice des premières études sur la traduction), les modèles pragmatiques-fonctionnalistes et les modèles descriptifs. Cette classification tripartite est poreuse et ne prétend qu'organiser certains modèles, qui interagissent entre eux, selon leur degré d'analogie.

Chapitre 1. Les approches linguistiques

1. Introduction

La première étape de la systématisation de la traduction, à partir des années 1950 jusqu'aux années 1970, s'est fondée sur différentes approches linguistiques. La traduction possède une nature interdisciplinaire s'alimentant de diverses sciences contiguës qui ont contribué, directement ou indirectement, à l'élaboration du cadre théorique de la traduction. C'est ainsi que les apports des différents modèles linguistiques (comme la linguistique structurale, générative, la stylistique comparée, etc.) ont été essentiels dans cette première étape de la systématisation de la traduction qui a adopté le cadre abstrait et méthodologique de la linguistique, en considérant que la traduction était également une simple opération linguistique. Aussi bien les modèles linguistiques que la traduction à ce stade de sa théorisation se sont limités à la description et à la comparaison de langues sans intégrer les facteurs textuels.

2. Apports des différents modèles linguistiques

2.1. La linguistique structurale

Saussure (1978) pose les fondements scientifiques du langage, et crée les concepts déterminants de langue, de parole, et de langage d'une part, et de signifiant et signifié d'autre part. En outre, la linguistique structurale de Saussure a procuré à la traduction et au traducteur le cadre grammatical nécessaire en décrivant les classes de mots, la syntaxe, les règles grammaticales. Jakobson, pour sa part, marque un tournant décisif dans le domaine de la

linguistique puisqu'il symbolise le passage des grammaires formelles et descriptives aux considérations d'ordre fonctionnel (Rabadán, 1991, p. 35). C'est ainsi que la théorie de la traduction s'est progressivement éloignée de l'approche purement linguistique (formelle et descriptive) qui n'était plus en mesure d'expliquer l'ensemble des problèmes sous-jacents de la traduction, pour intégrer un caractère davantage fonctionnel, qui considère la langue comme un instrument de communication. C'est ce que fit Roman Jakobson, dans le chapitre «Aspects linguistiques de la traduction» (1963), en définissant la traduction comme l'interprétation de signes linguistiques par moyen d'une autre langue et d'utiliser pour la première fois en théorie de la traduction le terme d'équivalence. Jusqu'alors, la seule traduction considérée comme telle était la traduction qui se produisait d'une langue à une autre. Jakobson apporte sa pierre à l'édifice en identifiant les trois niveaux de traduction existantes. Selon lui, la traduction ne se résume pas « l'interprétation de signes linguistiques au moyen d'autres dans une autre langue (traduction interlinguale) (1963, p. 79), mais elle peut également avoir lieu dans une seule langue (traduction intralinguale, ou reformulation -rewording-) qui consiste en l'interprétation de signes linguistiques au moyen d'autres au sein de la même langue (1963, p. 79). Il s'agit, par exemple, d'une différence d'expression, sur le plan de la parole, dans un domaine donné entre un expert qui emploie un lexique précis, en lien avec le thème, et le néophyte que s'exprimera de manière beaucoup plus basique. Le troisième niveau de traduction identifié est la traduction intersémiotique ou Transmutation en tant qu'interprétation de signes linguistiques (une langue) au moyen de signes non linguistiques, comme l'est, par exemple, l'iconographie (1963, p. 79). Ces deux derniers concepts, la traduction intralinguale mais surtout la traduction intersémiotique, représentent un jalon capital dans le domaine de la traduction et brisent la limite traditionnelle qui définissait jusqu'à présent ce domaine et ouvre le champ à la multidisciplinarité. Jakobson est l'initiateur de la notion, qu'il emprunte aux mathématiques à un moment où la traductologie (pas encore ainsi identifiée à l'époque) prétendait, à travers ce

terme, être une science qui pouvait être analysée au même titre que les sciences exactes. Jakobson emploie cette notion selon son caractère restreint au niveau de la langue, sans introduire aucune caractéristique contextuelle : « Le traducteur recode et transmet un message reçu d'une autre source. Ainsi la traduction implique dans deux messages équivalents dans deux codes différents » (1963, p. 80).

2.2. La grammaire générative et transformationnelle

La grammaire générative et transformationnelle a constitué un jalon important dans la linguistique mondiale puisque, à la fin des années 1950, elle s'impose au structuralisme dominant à ce moment-là aux États-Unis, associée à la rigueur des disciplines scientifiques, puis, avec un certain décalage, en Europe. Chomsky, son fondateur, apporte sa première pierre à l'édifice avec la publication de *Syntactic Structures* qui constitue la première étape de l'ensemble de son oeuvre. La grammaire générative et transformationnelle définit le modèle de la langue comme des sous-systèmes centraux dépendant des sous-systèmes périphériques. La grammaire générative vise un double objectif, celui d'être une description de la compétence linguistique (*Linguistic competence*) du locuteur-auditeur idéal, puis, celui d'être une analyse de l'emploi effectif de la langue (*performance*) (1965, pp.14-15). La compétence linguistique est, selon lui, le degré de connaissances intuitives de la langue (*knowledge*), à savoir la phonologie (inventaire et combinaison de sons), la morphologie (structure des mots), la syntaxe (ordre des mots dans la phrase), la sémantique (signifié des mots et des phrases), et la pragmatique (signifié des phrases dans le discours et dans différents contextes) que possède un locuteur natif monolingue idéal, et qui lui permettent de produire et de reconnaître des phrases correctes (1965, p. 4). L'étude de ces connaissances linguistiques se réalise hors contexte de communication, elle est dissociée des conditions sociales de la parole, contrairement à la performance linguistique, qui prend en compte les conditions sociales de production et de réception de la parole dans l'usage effectif de la langue (1965, p. 4).

Chomsky ne s'est réellement intéressé qu'à la compétence linguistique (et s'est surtout centré les aspects syntaxiques de la langue), car il se place dans une perspective de l'étude de la langue en tant que système, et délaisse l'usage du langage, et par conséquent, l'acquisition ou l'enseignement des langues. Il fonde sa théorie sur les règles grammaticales (les connaissances de la langue), et non pas sur l'usage effectif de celles-ci, c'est-à-dire la capacité et l'aptitude de mobiliser ces connaissances lors de l'emploi réel de la langue. La compétence linguistique a été contrecarrée car elle contenait deux défauts majeurs : le premier, elle se base sur un modèle idéal, celui d'un locuteur-auditeur natif monolingue, au sein d'une société homogène, alors que la réalité tend à être une société plurilingue aux individus plurilingues. Le deuxième défaut est le manque de prise en considération du caractère sociolinguistique : importance du caractère social inhérent à la compétence linguistique en insistant sur l'importance de l'adéquation au contexte communicatif, et sur l'insuffisance d'une correction exclusivement grammaticale.

Dans la même lignée, Hymes affirme que les énoncés doivent être appropriés et acceptables dans le contexte communicatif auquel ils appartiennent :

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad. (1972, p. 278)

3. Limites des modèles linguistiques

3.1. Point de vue intralinguistique

Les modèles linguistiques, tels le structuralisme et le générativisme, ne sont pas en mesure d'apporter une base théorique à la traduction, bien que leurs apports aient été décisifs dans la première étape de systématisation de la traduction. Comme le signale Rabadán (1991, p. 35), les postulats des modèles linguistiques sont basés sur une langue-objet abstraite, idéale

et homogène qui a vocation à avoir une portée universelle et applicable à tout locuteur de cette langue. Ils ne prennent pas en considération la dimension communicative de la langue, ni la variation linguistique, ni les facteurs extralinguistiques, ni la sémantique ou encore les facteurs sociolinguistiques. Ils ne font que décrire les structures formelles (catégories grammaticales) dans lesquelles s'articule la langue. Il s'agit, par conséquent, d'un point de vue intralinguistique et unilingue (Rabadán, 1991, p. 37). Rabadán conclue que seule la reconsidération du langage en tant qu'instrument de communication intégrant toutes les variabilités inhérentes à lui (paramètres sociolinguistiques) fera l'objet d'une véritable théorie de la traduction (1991, p. 42). Lederer et Seleskovich ajoutent que ce qui compte le plus dans la communication, c'est la transmission du sens, car les mots, les tournures, les phrases ont dans le discours un sens différent de la somme de leurs signifiés en langue (Seleskovitch et Lederer, 1993, p. 35).

3.2. Le mirage de l'intraduisibilité

La linguistique structurale et générative, en abordant la traduction par le biais de la correspondance linguistique (et non pas par équivalence de sens), n'ont fait que détecter des problèmes relevant du transcodage, et non pas de la traduction proprement dite. Ce faisant, les correspondances hors contexte ont conduit à des revendications en faveur de l'intraduisibilité, comprise comme un cas de vide lexical en LC, soit la non-existence pour certains vocables d'équivalent direct entre les langues, comme fut le cas de Mounin (2004). Les approches pragmatiques, basées sur la linguistique fonctionnelle, et notamment sur les travaux de Martinet (2008, p. 35), contrecarrent cette affirmation en signalant que le manque de correspondance intégralement bi-univoque est le propre de la quasi-totalité du lexique puisque certaines réalités (concrètes et abstraites) de la LS sont inexistantes dans la civilisation d'arrivée. Par conséquent, le défaut de correspondances étant monnaie courante, le traducteur comble ce manque par la reformulation de l'idée et réexprime le sens, quitte à s'éloigner de la forme originelle du TS (Lederer, 2006, p. 62). L'intraduisibilité et le vide lexical n'est que le

reflet de la conception de langue-nomenclature propre des approches linguistiques qui considèrent les langues comme des systèmes isomorphes : « Apprendre une seconde langue consisterait simplement à retenir une nouvelle nomenclature en tout point parallèle à l'ancienne » (Martinet, 2008, p. 35). Ainsi, l'absence d'une correspondance directe n'implique pas l'impossibilité de traduire, mais seulement l'impossibilité de transcoder.

4. La méthode comparative

La méthode comparative est une méthode d'enseignement de la traduction, également appelée École franco-canadienne, basée sur une approche strictement linguistique, ayant donné lieu à deux ouvrages majeurs, dont la *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction* de J-P. Vinay et J. Darbelnet, 1958.

4.1. L'école franco-canadienne

Outre les fondements issus du structuralisme, la méthode comparative puise ses origines et ses préceptes au XIII^{ème} siècle chez des auteurs qui ont observé une langue en relation avec une autre, comme Capmany dans *Arte de traducir el idioma francés al castellano* (1776) et d'autres auteurs qui ont réalisé le même travail en confrontant le latin avec le français. Bally a eu également un rôle fondamental dans l'édification de cette méthode grâce à ses travaux en stylistique française *Linguistique générale et linguistique française* (1932).

4.2. La stylistique comparée du français et de l'anglais

4.2.1. Objectifs

Vinay et Darbelnet tentent de définir le phénomène de la traduction comme «Le passage d'une langue A à une langue B, pour exprimer une même réalité» (1968, p. 20). Selon eux, la traduction constitue une application pratique de la stylistique comparée qu'ils entendent comme une discipline qui compare deux langues entre elles sur le plan de la synchronie pour dégager des lois de traduction. Ce faisant, ils présentent deux langues (le français et l'anglais) à travers des paires d'équivalences qu'ils confrontent et envisagent sur les trois niveaux de la

stylistique : lexicque, agencement (morphologie et syntaxe) et message. Cette première démarche fait remarquer le caractère et le comportement de chacune des deux langues pour établir les lois de traduction.

Ensuite, comme l'indique le sous-titre de l'œuvre, il s'agit également d'une méthode d'apprentissage de la traduction qui s'adresse et s'applique à trois domaines de la traduction (scolaire, professionnelle et la recherche linguistique) (Vinay et Darbelnet, 1968, p. 24). C'est dans cette optique que les deux auteurs ont publié conjointement un cahier d'exercices (1958) ainsi que le livre du maître (1958) pour mettre en pratique leur méthode.

En résumé, les auteurs comparatistes concèdent une double valeur à la théorie de la traduction : ils soutiennent qu'elle est vouée à décrire les mécanismes internes qui régissent le phénomène de traduction et ils assument également qu'elle sert à apprendre à traduire.

4.2.2. Procédés techniques de traduction

Vinay et Darbelnet élaborent la première taxinomie dichotomique des procédés techniques de la traduction que va utiliser le traducteur. En effet, pour eux, la traduction est une application pratique et prescriptive de la stylistique comparée qui est déterminée par une série de lois qu'ils recensent sous des procédés. Ils distinguent deux grands groupes de procédés qui reposent sur les trois plans de la stylistique : les procédés de traduction directe (Emprunt, Calque, Traduction littérale) et les procédés de traduction oblique (Transposition, Modulation, Équivalence, Adaptation). Les procédés du premier grand groupe s'emploient lorsque la transposition du message de la LS dans la LC se réalise sans encombre, grâce à une haute convergence des deux langues en jeu, car le message « repose soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistique) » (Vinay et Darbelnet, 1968, p. 46). À l'inverse, lorsque le procédé de la traduction littérale a atteint ses limites et donne un résultat non concluant, le traducteur doit faire usage de procédés de traduction oblique. Les auteurs entendent par-là que le message transposé littéralement

aboutit à un autre sens ou un non-sens dans la LC, ou le message est inconcevable pour des raisons structurales, ou le message ne correspond à rien dans la métalinguistique de LC, ou encore ne correspond pas au même niveau de langue (Vinay et Darbelnet, 1968, p. 49).

La typologie des procédés de traduction de la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet a été dépassée par d'autres qui se sont inspirées d'elle, mais en s'éloignant de la langue pour se baser sur le texte, une approche en adéquation avec l'évolution de la vision de la traduction, comme celle de Hurtado Albir (2017), retenue dans ce présent travail. Ces classifications plus vastes sont apparues postérieurement pour offrir une plus grande vision des phénomènes qui se produisent au sein de la traduction. Hurtado Albir commente:

[Son] Propuestas de análisis contrastivo que se sitúan en una óptica textual y avanzan hacia una textología comparada (...). Estos análisis, que introducen consideraciones de tipo contrastivo desde un punto de funcionamiento de los textos (elementos de coherencia y cohesión, tipologías textuales), son de sumo interés ya que se efectúa un desplazamiento de la contrastividad en el plano de la lengua a la contrastividad textual, mucho más cercana a la realidad en que se mueve el traductor. (2017, p. 64)

Par conséquent, les techniques de traduction sont variables selon les époques, et sont toujours en adéquation avec le courant traductologique auquel elles appartiennent.

4.2.3. Limites

De nombreux auteurs tels que Pergnier (2017, p. 29), Delisle (1984, p. 89), Hurtado Albir (1988, p. 52), Moya (2004, p. 35), ont signalé que la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet, incarnant le modèle de la méthode comparative, n'est ni une méthode de traduction, ni un exercice interprétatif, mais opération purement linguistique de comparaison de langues. Ces auteurs ont décrié le terme de « procédé », qui, au lieu d'être une méthode à suivre pour parvenir à un résultat, sont employés de manière normative par les stylisticiens comparatistes pour identifier les résultats fixes établis en dehors de toute situation de communication : « Ne facilitant ni l'analyse d'un message ni sa restitution, ils ne peuvent pas avoir valeur de règles

pratiques de traduction (Delisle, 1984, p. 88-89). De plus, ces procédés imposés n'apprennent pas la stratégie de l'apprentissage de l'erreur (Ballard, 1998, p. 60).

Bien que les stylisticiens comparatistes revendiquent la situation de communication comme point de départ de leur travail en assumant un postulat sémantique (1968, p. 20), il n'en demeure pas moins qu'ils proposent et répertorient des procédés fixes, reposant sur des unités lexicales et non textuelles pour établir des équivalences interlinguistiques figées entre paires de langues observées (Rabiet, 2022, p. 541). Les exemples pris pour établir l'étude comparative se trouvent systématiquement hors contexte, ce qui facilite la prescription de correspondances au moyen de procédés qui se transforment en règles de traduction. Bien que les deux auteurs prétendent qu'«il n'est pas question de donner une collection de recettes dont l'application automatique aboutirait à une mécanisation de la traduction. [...] Nous ne croyons pas aux recettes miracles» (1973, p. 26), il n'en reste pas moins que les solutions uniques qu'ils proposent discréditent ce présupposé initial. Ce discrédit est renforcé par les exercices recensés dans le cahier d'exercices et le livre du maître dont les phrases à traduire prises en exemple (exercices de transcodage lexical, syntagmatique ou phrastique) sont décontextualisées et n'offrent qu'une réponse unique (Vinay et Darbelnet, 1966, p. 1). Il est ainsi aisé d'imposer l'emploi d'un seul procédé de traduction, ce que Moya remarque à juste titre: « Intentan [Vinay et Darbelnet] con sus ejemplos lingüísticos (...) fijar criterios más o menos universales que rijan el campo de la traducción y por ende la obligación implícita de seguirlos. Junto a cada traducción acuñada (...) va, en cierto modo, aparejada la orden de seguirla» (2004, p. 42). Ainsi, le critère de sélection des équivalences choisies dans la méthode comparative reste arbitraire car, dans ce cas, ce n'est pas le message, le contexte ou la situation qui déterminent la solution mais bien les auteurs, donnant ainsi des équivalences aprioristiques. Il s'instaure donc un décalage entre les solutions univoques proposées hors contexte et les multiples autres possibilités si les exemples s'inséraient dans un contexte réel.

Somme toute, la méthode comparative basé sur la linguistique structurale et générative se borne à la comparaison de deux langues et adopte un comportement prescriptif, au lieu d'interpréter et d'analyser le sens qui se dégage du discours de départ. En omettant l'énonciation, cette méthode omet le caractère dynamique du langage et son usage en situation par l'individu.

5. La méthode socioculturelle

5.1. L'approche sociolinguistique

L'approche purement linguistique, trop limitée, n'était plus en mesure d'expliquer certains phénomènes de la traduction. Une distanciation de ce type d'approche s'est donc produite au sein de la théorie de la traduction, sans disparaître pour autant, tout en impliquant conjointement d'autres domaines, comme la sémiotique (encore peu développée à cette époque) ou la sociolinguistique. Cette dernière a constitué un apport majeur au sein de la traduction lorsqu'elle a attribué un rôle prépondérant aux cultures dans la transmission d'un texte. Les premiers traducteurs et théoriciens sociolinguistiques, qui ont été les traducteurs de la Bible, se sont rendu compte qu'il leur était nécessaire, pour bien traduire, de connaître aussi bien les civilisations berceau des textes sacrés que celles de réception de la traduction.

Nida a été le premier traducteur de la Bible puis théoricien à adopter l'approche sociolinguistique qu'il a lui-même fondée. Il remarque, à son époque, que le concept conventionnel de traduction est en pleine mutation : « En tiempos pasados, lo que más preocupaba en la traducción era al forma del mensaje (...). Hoy, en cambio, preocupa menos la forma del mensaje que la recepción del receptor» (Nida et Taber, 1986, p. 15). Il souhaite appliquer à la traduction biblique en premier lieu, puis à la traduction en général, le principe de communication qui régit la traduction technique car, selon lui, la traduction de la Bible est restée soumise au carcan traditionnel de la traduction littérale qui priorise la conservation de la

forme au détriment de la traduction du message, de son contenu et de sa bonne compréhension (Moya, 2004, p. 47).

5.2. La méthode de traduction

Nida et Taber définissent la traduction de la manière suivante: “la traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo” (1986, p. 29). Cette définition établit les fondements de l'équivalence dynamique (*dynamic equivalence*) créée par ces deux auteurs et souligne trois aspects décisifs de leur méthode de traduction:

En premier lieu, les deux théoriciens priorisent la traduction du sens et du contenu du message (la structure profonde) sur celle de sa forme (la structure superficielle): « Mantemos la forma cuando podemos, pero muy a menudo ésta tiene que ser modificada precisamente para mantener el contenido” (1986, p. 143). Ce changement rompt la large tradition de la traduction littérale du texte sacré et insuffle une profonde transformation dans l'opération traduisante.

Le deuxième aspect essentiel de la définition repose sur l'explicitation de ce qui était linguistiquement implicite dans le TS. Leur objectif est de faciliter au récepteur actuel de la traduction la compréhension du sens et du contenu en apportant autant de modifications que nécessaires. Cette volonté de clarté du message dans la culture de réception contemporaine, s'inscrit, selon eux, dans la continuité du premier objectif des auteurs de la Bible qui consiste à se faire comprendre: « Si suponemos que los autores de la Biblia querían hacerse entender, deberemos suponer asimismo que buscaban un solo sentido y no varios, a menos que el texto mismo indique la presencia de una ambigüedad intencionada (1986, p. 24).

Le troisième aspect fondamental considère que l'équivalence dynamique est aboutie lorsque le récepteur du TC réagit de la même manière que le lecteur face à l'original: “se da equivalencia dinámica cuando los receptores del mensaje en la lengua receptora reaccionan

ante él prácticamente del mismo modo que quienes lo recibieron en la lengua original” (1986, p. 44). La traduction doit donc produire quasiment le même effet sur son récepteur que le texte original sur son lecteur. Selon eux, cette réaction identique ou analogue des lecteurs constitue un gage de garantie de la fidélité du sens (1986, p. 49). Puisque la traduction est considérée comme une activité communicative, elle doit transmettre au récepteur une information claire (fonction informative), un sentiment (fonction expressive) mais aussi une conduite (fonction impérative), tout comme le texte original l’a fait sur son lecteur (1986, pp. 44-45).

Par conséquent, l’équivalence dynamique de Nida suppose un changement de paradigme puisqu’elle insiste sur le caractère textuel et communicatif de la traduction, elle s’envisage à partir du contexte culturel de réception : elle veille à l’intelligibilité du TC, en s’affranchissant, si besoin est, de l’aspect formel du TS. Cette nouvelle conception plus élargie de l’équivalence accorde désormais un rôle prépondérant et prioritaire au récepteur lors de l’opération traduisante et dans le message. Il s’agit d’une équivalence dynamique de caractère textuel et contextuel, basée au niveau de la parole. Le caractère dynamique de la traduction conduit les deux auteurs à soutenir qu’il existe plusieurs traductions possibles, et non pas une seule (Nida et Taber, 1986, p. 16).

6. Conclusion

La première étape de la systématisation de la traduction, à partir des années 1950 jusqu’aux années 1970 s’est fondée sur différentes approches linguistiques. La méthode comparative, dont la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet, s’est fondée majoritairement sur la grammaire structurale et générative en mettant en avant la traduction comme simple opération linguistique (et non textuelle). L’approche linguistique et la méthode comparative ont mis en avant une tradition prescriptive de la traduction dont l’objectif est de trouver une solution unique et optimale, en décrivant et comparant des langues entre elles. La nature dynamique et communicative de la traduction n’ayant pas été prise en compte, les unités de

traduction figées ont engendré la prescription d'équivalences linguistiques fixes et aprioristiques. La méthode comparative reflète la conception de langue-objet et de la langue normative ainsi conçues par la linguistique structurale et générative. La langue, voire le langage, sont considérés comme un ensemble isolé, fixe, codifiable et démontrable mathématiquement au lieu d'appréhender leur nature variable. En outre, la méthode comparative commet une erreur de jugement en considérant la langue comme le résultat de l'opération de traduction au lieu de la concevoir comme un élément essentiel et non pas unique de ce processus translatif. Finalement, cette méthode, ici illustrée par l'œuvre de Vinay et Darbelnet, entretient une conception traditionnelle de la traduction, au moyen de réponses uniques prescrites rappelant la longue tradition littéraliste de la traduction religieuse, où, dans l'esprit de la fidélité au TS, la multiplicité des réponses était amoindrie, pourvu que la forme originale soit respectée. La méthode comparative, finalement, a été employée dans l'enseignement traditionnelle de la traduction, basée également sur la prescription d'un résultat figé, en détriment du processus de traduction.

Nida et Taber adoptent la sociolinguistique comme approche dans leur méthode socioculturelle de traduction, ce qui a constitué un tournant décisif dans la systématisation et dans la conception de la traduction. Cette nouvelle approche a envisagé pour la première fois la fonction communicative de la traduction en la considérant réellement comme une opération textuelle, et en prenant en compte les facteurs déterminants comme l'influence du contexte dans la constitution du sens, le rôle du récepteur et de sa culture entraînant la pluralité du TC, et si besoin, un éloignement du TS.

Ce changement de paradigme démontre que la sociolinguistique dépasse l'approche purement linguistique (structuralisme, générativisme, etc.) qui se borne aux correspondances au niveau des structures superficielles des deux langues confrontées. Cette nouvelle perspective brise le joug du mot ou de la proposition isolée comme unité suffisante de traduction soutenue

par l'approche purement linguistique, pour se tourner vers le discours qui est un énoncé exhaustif et davantage conforme à la complexité de la traduction. L'équivalence intègre désormais le dynamisme du langage les multiples éléments qui interviennent dans la communication traductrice. La notion d'équivalence de traduction a ainsi subi de nombreux avatars au cours de cette première étape de systématisation de la traduction. Elle a constitué le trait d'union des courants théoriques de la traduction basés sur des approches linguistiques ayant envisagé la traduction sous la forme d'une quête de l'équivalence, comme en témoignent leurs ouvrages didactiques, à caractère normatif, qui prescrivent des équivalences.

Chapitre 2. Les approches pragmatiques et fonctionnalistes

1. Introduction

Les approches pragmatiques et fonctionnalistes de la traduction des années soixante revendiquent le caractère textuel et communicatif de la traduction, contrairement à l'approche linguistique qui considère la traduction en tant qu'opération linguistique. Il se produit alors un point de basculement où la traduction passe d'être une opération de comparaison de langues à la comparaison de textes. Ces approches se sont éloignées de la linguistique structurale et générative, et se sont attachées à prouver que l'étude du fonctionnement de la langue séparée du discours est insuffisante pour expliquer la complexité de la traduction. La traduction étant une discipline de nature interdisciplinaire, les approches pragmatiques et fonctionnalistes puisent dans d'autres disciplines connexes, telles que la linguistique fonctionnelle, l'interprétation du sens, l'analyse du discours, afin de dépasser les approches purement linguistiques, et pour tenter d'identifier encore plus précisément la traduction.

Il existe quatre grandes écoles, qui ont fondé chacune leurs modèles de traduction basés sur des approches pragmatiques et fonctionnalistes.

2. L'école anglosaxonne et française

2.1. L'approche pragmatique illocutoire (école anglosaxonne)

2.1.1. La théorie des actes de paroles

Austin, philosophe anglais, est le fondateur de la théorie des actes de paroles (/de langage), également appelé la « Pragmatique illocutoire » (1970). Cette théorie centrale a donné naissance à la pragmatique, qui se définit comme la science qui étudie les relations entre le langage et son contexte de réalisation verbale. La pragmatique considère que le langage ne se borne pas à un simple code visant à exprimer la pensée et à échanger des informations (« dire »), mais au contraire, il permet l'expression d'actes qui modifient la réalité (« faire »), d'où la formule du titre de l'œuvre d'Austin : « quand dire, c'est faire ». Cette théorie défend

une vision « opérationnaliste » du langage, qui repose sur l'idée que la fonction du langage, dans toute proposition, est moins de décrire la réalité qu'Austin nomme péjorativement « illusion descriptive » (1970, p. 113) que de servir à accomplir des actions : « Connaître, mais connaître pour agir ». Il s'agit d'un acte social individuel qui naît d'une impulsion ou d'un désir du locuteur, qui a pour but d'exercer une action par la parole sur un auditoire, se composant d'une personne au minimum. Autrement dit, le locuteur agit sur son environnement par la parole, et cherche à informer, inciter, demander, convaincre, promettre, etc. son ou ses interlocuteurs par ce moyen. Les actes de parole s'accomplissent dans un contexte social approprié, et déclenchent des actes ordinaires réels (ordre, question) qui prétendent influencer l'interlocuteur en le poussant à effectuer ou simplement à dire quelque chose. Autrement dit, l'acte de parole se bâtit sur deux actions consécutives : le locuteur profère une parole, il s'exprime (action 1) et provoque par l'action de la parole un acte de son interlocuteur (action 2).

Austin distingue trois aspects de l'acte, accomplis grâce au langage (Austin, 1970, p. 28), soit l'acte locutoire (*locutionary act*) correspondant au fait de dire, dans le sens de produire la parole (en articulant et en combinant des sons et des signes selon les règles de la grammaire, auxquels vient s'associer un certain contenu sémantique de la proposition), l'acte illocutoire (*illocutionary act*) en tant qu'acte réel accompli qui émane de l'acte locutoire (en disant quelque chose) par opposition à l'acte locutoire de dire quelque chose, et l'acte perlocutoire (*perlocutionary act*) comme étant l'effet et/ ou la conséquence produit sur l'interlocuteur par l'acte illocutoire.

2.1.2. La théorie des actes de langage

Searle a poursuivi le développement des actes de langage d'Austin, en reprenant l'idée selon laquelle parler une langue, c'est adopter une forme de comportement régi par des règles constitutives (1972, p. 59), et c'est accomplir des actes conformément également à des règles constitutives, et que ces actes visent à modifier la situation des interlocuteurs (1972, p. 73).

Autrement dit, parler une langue c'est prendre part à une forme de conduite hautement complexe, contrôlée par une série de règles, et lorsqu'on parle, on a l'intention de signifier quelque chose par ce que l'on dit (1972, p. 83). D'après Searle, la langue est un instrument d'action sur le monde et sur autrui, et pas seulement un mode de représentation du monde. Elle est également l'une des attitudes les plus dominantes de l'individu. Lorsqu'il l'utilise, c'est parce qu'il veut obtenir quelque chose. Searle reprend et adapte les actes de paroles d'Austin (1972, pp. 15-17), et élabore sa propre taxinomie des actes illocutoires (1982, p. 51-58). D'autres classifications des actes de paroles existent, telles que celle de Traugott et Pratt (1980), qui se basent eux-mêmes sur Searle (1976), citée par Hatim et Mason (1995, p. 81).

Searle aborde les actes de langage indirects (*indirect speech*), qu'il identifie comme les formes indirectes d'expression des actes illocutoires. Il s'agit d'un énoncé dans lequel le locuteur a l'intention de dire plus qu'il ne dit effectivement, ce qui passe par les sous-entendus, les imprécisions, les ambiguïtés, et les expressions incomplètes (Searle, 1972, p. 57). Ces actes de parole indirects existent depuis le début de la communication. Par opposition aux actes de langage directs qui, tels ceux qui sont exprimés par les performatifs explicites, sont immédiatement déchiffrables dans la forme même de l'énoncé, les actes de langage indirects doivent être reconstruits par l'auditeur au terme d'un calcul qui fait appel à plusieurs types de connaissances, linguistiques et extralinguistiques, ainsi qu'à des capacités d'inférence. L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste à dégager l'information du texte lorsqu'elle est implicite à partir d'indices textuels. Il s'agit de lire entre les lignes et à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue. La difficulté des actes de langage indirects réside dans la difficulté de savoir comment il est possible que l'auditeur comprenne l'acte de langage indirect alors que la phrase qu'il entend et comprend veut dire autre chose (1972, p. 72). Dans son œuvre de 1982, qui complète celle de 1972, Searle explique son hypothèse : « dans les actes de langage indirects, le locuteur communique à

l'auditeur davantage qu'il ne dit effectivement en prenant appui sur l'information d'arrière-plan, à la fois linguistique et non linguistique, qu'ils ont en commun, ainsi que sur les capacités générales de rationalité et d'inférence de l'auditeur » (1982, p. 73).

Searle signale que dans les actes de langage indirectes, un acte illocutoire est accompli indirectement par l'accomplissement d'un autre acte illocutoire (1982, p. 72). Il s'agit de l'acte illocutoire primaire et secondaire (1982, pp. 75-76), où l'intention secondaire est marquée dans la phrase, elle est littérale, tandis que l'intention primaire est celle réellement visée et qui permet d'accomplir le deuxième acte, l'acte indirect. Le but illocutoire primaire diverge donc du but littéral. Le sens marqué dans la phrase diffère du sens que le locuteur a l'intention de donner à son énonciation. C'est ce dernier qui est fondamental ou « primaire » et qui assure le succès de l'énonciation. C'est ainsi que dans toute énonciation, le locuteur a l'intention de se référer prioritairement à l'objet par l'aspect primaire, sous-jacent à l'aspect secondaire donné par le sens de la phrase.

2.1.3. Les actes de parole au service de la traduction

Les avancées en pragmatique, matérialisées notamment par la théorie des actes de paroles (Austin) puis par la théorie des actes de langage (Searle), ont produit de nombreux changements dans le domaine de la traduction et de l'interprétation, où les interprètes ont commencé à prendre en considération la singularité de chaque acte de langage et ont cessé de tous les traduire de la même manière (en les considérant tous comme locutoires, par exemple). L'identification de l'acte de langage conditionne largement l'interprétation du message délivré, au-delà de la compréhension de son contenu sémantique. Autrement dit, le traducteur doit saisir les actes de langage du texte pour ne pas être induit en erreur.

Les actes de langage indirects renvoient directement au vouloir-dire de l'auteur, et pose des problèmes de traduction. Le traducteur doit identifier et élucider les intentions discursives de l'auteur (ceci n'arrive pas avec une traduction mot à mot, et les énoncés ne peuvent être

interprétés uniquement à partir de leur sens littéral). Lorsque ce que veut dire l'auteur est justement le contraire de ce qu'il est en train de dire, l'interprète doit dire ce que l'auteur veut réellement dire car le récepteur est ce qui est le plus important : lever les ambiguïtés. Le traducteur et l'interprète ont donc de plus en plus de responsabilités. La théorie du sens, va se baser directement sur les apports pragmatiques de l'école anglo-saxonne.

2.2. L'approche pragmatique intégrée (école française)

2.2.1. La théorie de l'argumentation

La théorie de l'argumentation de l'école française de pragmatique intégrée est en lien direct avec les travaux contemporains de l'interprétation du sens, de l'analyse du discours et des actes de paroles indirects. Cette école, dont les deux principaux représentants sont Ducrot et Anscombe, constitue un prolongement de la linguistique de l'énonciation introduite par Benveniste. Elle s'attache à l'ensemble des faits liés à l'énonciation, et ouvre de nouvelles voix à l'analyse du discours en intervenant « dans l'interprétation des énoncés pour prendre le relais de la sémantique lorsque celle-ci a achevé son rôle et épuisé ses possibilités » (Bracops, 2010, p. 162). La théorie de l'argumentation fait référence à la relation de nature discursive établie entre un argument et une conclusion, où l'argument vise à faire admettre la conclusion au destinataire. Bracops signale que la langue dispose à cet effet « d'une série de potentialités argumentatives inscrites dans son lexique et dans ses structures (au niveau de la phrase), et ces potentialités se réalisent dans le discours (au niveau de l'énoncé) en donnant lieu à des relations argumentatives » (2010, p. 166). Pour l'école française, l'argumentation passe, en outre, par l'analyse des implicites dans le discours, ce qui la situe dans le prolongement des actes de parole indirects, et met en avant que le sens non littéral s'inscrit dans le sens littéral.

2.2.2. Le contenu posé, le présupposé et le sous-entendu

Ainsi Ducrot remarque que tout énoncé assertif communique une information explicite (*contenu posé*) et véhicule deux informations implicites non exprimées à strictement parler, mais suggérées (une présupposition / un présupposé et un sous-entendu). Pour l'auteur, la présupposition est un contenu informatif communiqué de façon non explicite par le contenu posé (1984, p. 13). Le contenu posé de l'énoncé « Jean est un gentil garçon », entraîne le contenu présupposé que Jean existe. Dans cet exemple, le contenu du présupposé ne peut pas être nié à partir du posé (si Jean est un gentil garçon, c'est qu'il existe), en revanche le présupposé ne permet pas d'affirmer ou d'infirmer le posé (le fait que Jean existe ne me permet pas de conclure à sa gentillesse). Ainsi, Bracops affirme que « la valeur de vérité de la présupposition et celle de l'énoncé sont indépendantes » (2010, p. 168).

Le contenu présupposé est un principe de cohérence qui assure la continuité du discours, et qui doit être accepté par les interlocuteurs. Les contenus sous-entendus communiquent également une information non explicite, à l'intérieur des énoncés : il s'agit d'un énoncé non littéral qui tient de l'intention de l'émetteur à ne pas exprimer explicitement une chose, et a recours à un énoncé proche de l'énoncé explicite. Pour que la communication fonctionne, l'interlocuteur doit comprendre les sous-entendus. Le contenu posé « Jean ne déteste pas les fruits », entraîne le sous-entendu suivant : « Jean aime (beaucoup) les fruits ». Ducros résume ainsi la différence entre le posé, le présupposé et le sous-entendu : « Si le posé est ce que j'affirme en tant que locuteur, si le sous-entendu est ce que je laisse conclure à mon auditeur, le présupposé est ce que je présente comme commun aux deux personnages du dialogue, comme l'objet d'une complicité fondamentale qui lie entre eux les participants à l'acte de communication » (1984, p. 20). Le présupposé est alors présenté comme une évidence, comme « un cadre incontestable où la conversation doit nécessairement s'inscrire, comme un élément de l'univers du discours. En introduisant une idée sous forme de présupposé, je fais comme si

mon interlocuteur et moi-même ne pouvions pas faire autrement que de l'accepter » (Ducros, 1984, p. 20). Bien que le présupposé et le sous-entendu communiquent une information implicite, plusieurs critères les distinguent. D'une part, la présupposition relève de la langue, tandis que le sous-entendu tient à l'énonciation :

Le mécanisme de la présupposition est inscrit dans la structure même du code de la langue et est par conséquent indépendant du contexte et des circonstances de l'énonciation. La production d'un sous-entendu en revanche dépend directement du contexte, et est donc liée à : l'énonciation, l'intonation, la gestuelle, la mimique du locuteur, ainsi que d'autres données relevant de la situation de communication peuvent la déclencher, et les facultés de déductions de l'interlocuteur sont mobilisées pour l'interprétation de l'énoncé. (Bracops, 2010, p. 172)

Les informations communiquées par l'énoncé sont suffisantes pour déduire le présupposé, l'interlocuteur n'a nul besoin de faire appel à d'autres connaissances car le présupposé appartient au sens explicite du contenu posé de l'énoncé, tandis que le sous-entendu exige l'interprétation de l'interlocuteur pour les saisir, au moyen de ses connaissances encyclopédiques sur les éléments de l'énoncé (connaître le/les sujets, les références, etc.), mais également de ses connaissances du locuteur et de la situation de communication (Bracops, 2010, p. 173). Le présupposé et le sous-entendu sont deux types particuliers de sens qui appartiennent à deux composantes différentes de la description sémantique : le présupposé est un produit de la composante linguistique, il est lié aux phénomènes syntaxiques de l'énoncé, tandis que le sous-entendu est une composante rhétorique (ou pragmatique) (Ducros, 1984, p. 17).

2.2.3. Le rôle du contexte de communication

Le présupposé et le sous-entendu se situent différemment par rapport au contenu posé. Le posé apparaît dans le discours lorsque l'acte de communication se produit. Le présupposé, étant indépendant du contexte, est antérieur à l'acte d'énonciation. Ducros remarque que le présupposé, même s'il n'a jamais été introduit avant l'acte d'énonciation (si l'auditeur ne le

connaissait pas avant), ce dernier essaie toujours de se situer dans un passé de la connaissance, éventuellement fictif, auquel le locuteur fait semblant de se référer (1984, pp. 20-21). Le sous-entendu, dépendant du contexte, est lui postérieur à l'acte d'énonciation, il est absent de l'énoncé car il est surajouté par l'interprétation de l'interlocuteur. De cette manière, le présupposé est antérieur au sous-entendu, dans la mesure où la connaissance du présupposé est un prérequis à la compréhension du sous-entendu (Ducros, 1984, p. 25).

La distinction entre présupposé et sous-entendu permet donc de différencier le rôle du locuteur et de l'interlocuteur : le présupposé appartient à l'intention du locuteur, tandis que le sous-entendu relève de l'interprétation de l'interlocuteur et d'une réflexion sur les circonstances d'énonciation du message. Le traducteur doit donc capter le présupposé (au niveau de la langue, indépendant du contexte et des circonstances de l'énonciation) et le sous-entendu (au niveau de l'énonciation, dépendant du contexte de communication) dans l'interprétation du sens. Cette théorie ne fait que prouver que la traduction est une opération complexe et discursive.

3. L'école de Paris et franco-canadienne

3.1. L'approche interprétative et discursive

Au sein de l'approche pragmatique, l'école de Paris III (Université Sorbonne Nouvelle) de L'ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) (théorie du sens) ainsi que l'école franco-canadienne (théorie de l'analyse du discours) ont mis en avant le caractère textuel, discursif, cognitif et communicatif de la traduction, se démarquant ainsi de l'approche linguistique qui considéraient la traduction en tant qu'opération linguistique. Cette approche va poursuivre l'entreprise de Catford qui avait mis en avant le caractère textuel de la traduction sans y parvenir, et va aller au-delà des actes de paroles. La traduction est désormais définie comme « un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad

determinada » (Hurtado Albir, 2017, p. 41). La traduction est premièrement un acte de communication dont le but est d'offrir à un individu ne maîtrisant pas la LS l'accès à la compréhension d'un texte. Cette opération de traduction doit conserver et transvaser les intentions communicatives de la LS, qui varient selon chaque texte, sans oublier les facteurs conditionnant comme le destinataire, ses besoins, et le type de traduction exigé. Deuxièmement, la traduction constitue une opération située au niveau de la parole et non pas de la langue, et elle ne s'attache pas à traduire des unités isolées, hors contexte mais bien des textes. Pour finir, la traduction est un processus mental où le traducteur doit d'abord comprendre le sens du TS (compétence de compréhension) pour ensuite le reformuler (compétence de réexpression) à l'aide des moyens de l'autre langue : « se trata de interpretar primero (el texto, el contexto, la finalidad de la traducción), para comunicar después » (Hurtado, 2017, p. 41).

3.2. La théorie du sens (école de Paris)

La théorie interprétative (/théorie du sens) de l'ESIT revendique le caractère textuel, discursif et communicatif de la traduction en se basant sur l'opération discursive que constitue l'interprétation simultanée, une opération constituée de processus mentaux complexes (Seleskovitch, 1968, p. 243). Cette théorie insiste sur le fait que c'est l'analyse des processus cognitifs du traducteur qui permet de comprendre le fonctionnement de la traduction. L'interprète ne traduit pas des mots, mais interprète et réexprime un sens. Ce dernier, devenant l'invariabilité de traduction, inséparable de la communication, est le résultat non-verbal de la compréhension et le point de départ de la réexpression au sein d'un processus triangulaire de traduction.

La méthode de traduction de la théorie interprétative associe le discours à une synecdoque, dans la mesure où tout locuteur transmet explicitement un message dont une partie implicite reste non dite, mais comprise. Ainsi, le locuteur s'exprime par synecdoque, c'est-à-

dire qu'il n'exprime explicitement qu'une partie pour signifier le tout. La partie implicite sous-jacente existe « sous forme de savoir préalable chez le destinataire, savoir que généralement le locuteur prévoit et auquel il adapte l'explicite de son message » (Seleskovitch et Lederer, 1993, p. 23). D'après les auteures, le traducteur traduit le vouloir-dire de l'auteur, c'est-à-dire cette partie non dite, implicite qui n'est pas contenu explicitement dans le discours mais qui est suggérée par quelques signes seulement (1993, p. 38). La traduction du vouloir-dire de l'auteur fait appel à l'explication de textes, et non à l'analyse linguistique, ainsi qu'aux compléments cognitifs du traducteur. Ainsi, ce dernier interprète premièrement le sens du message, se manifestant dans le vouloir-dire de l'auteur du TS, puis le réexprime au moyen des signes d'une autre langue. Ce faisant, la langue est considérée comme un moyen de communication et un outil de travail, et en aucun cas comme un objectif (Seleskovitch, 1968, p. 35).

3.3. La théorie de l'analyse du discours (école franco-canadienne)

Dans les années 1980 et 1990, l'analyse du discours fait son entrée au sein de l'approche textuelle. Delisle, qui revendique son appartenance à la théorie du sens, considère le discours comme méthode de traduction car, pour lui, le traducteur réalise une analyse du discours lors de l'opération de traduction : « Il procède à l'examen des réalisations écrites de la langue à un niveau supérieur à celui du mot ou de la phrase ou de l'énoncé isolé, contrairement à la plupart des linguistes qui analysent les mots ou les phrases en eux-mêmes et pour eux-mêmes » (1984, p. 98). L'analyse du discours dépasse donc l'approche purement linguistique puisqu'elle opère dans un registre plus élevé que celui du mot, de la phrase ou de l'énoncé isolé. Delisle pense que le discours est un fait de communication qui s'interpose entre la langue et la pensée, une opération mentale effectuée par tous, qui donne de l'importance notamment au phénomène de la compréhension. De cette manière, la traduction est « une opération discursive qui repose sur une démarche interprétative et communicative du discours et celui-ci s'interpose entre la langue et la pensée (Delisle, 1984, pp. 94-95). Somme toute, la méthode de traduction de

Delisle reposant sur l'analyse du discours est le prolongement de la méthode interprétative, deux méthodes complémentaires basées sur l'interprétation du sens émanant du vouloir-dire du l'auteur du TS, et considérant la traduction come une activité cognitive et discursive.

3.4. L'équivalence traductive et la correspondance

Les deux méthodes affirment la nature dynamique, fonctionnelle et relative de l'équivalence traductive. L'ESIT oppose la correspondance, qui tient à la traduction linguistique, à l'équivalence de sens (/équivalence de traduction), qui relève de la traduction interprétative et discursive (Lederer, 2006, p. 44), à l'instar de Delisle qui distingue équivalences transcodées et équivalences contextuelles (1984, p. 63). L'équivalence de sens correspond à la traduction interprétative en tant qu'opération discursive entre textes engendrant la pluralité des TC (dû à des interprétations variées). L'unité de sens est l'unité de traduction comme étant le plus petit segment du texte pour lequel il est possible d'établir une équivalence dans une autre langue, et ne possède pas une longueur linguistique déterminée puisqu'elle constitue le résultat variable de l'association du sémantisme des mots et des connaissances extralinguistiques de l'individu (Lederer, 2006, p. 44). Delisle adopte également l'unité de sens comme unité de traduction et insiste sur le fait qu'un texte de se traduit pas par des bribes de phrases décousues mais en tenant compte de « la dynamique interne de son déroulement, de l'élan de la pensée qui l'a généré » (1984, p.103). Selon lui, la phrase fournit seulement le contexte verbal suffisant pour faire apparaître les significations actualisées des mots, mais il manque le contexte cognitif. L'unité de sens est un mélange d'explicite et d'implicite qui s'intègre de façon cohérente dans le suivi d'un texte (1984, p. 103). L'auteur insiste sur le fait que la justesse d'une équivalence contextuelle se mesure « à l'adéquation des concepts à raccorder, non à la similitude ou à la dissemblance des formes qui les expriment » (1984, p. 68).

La correspondance (appelée *transcodage* jusqu'en 1986), désigne l'opération de traduction entre langues et s'établit entre des éléments linguistiques, mots, syntagmes,

figements ou formes syntaxiques, au moyen d'équivalences linguistiques décontextualisées et aprioristiques (Lederer, 2006, p. 40 ; Delisle, 1984, p. 63). Ces éléments linguistiques constituent à la fois l'unité de traduction, qui devient mesurable, quantifiable et prévisible, ce qui prouve que la correspondance repose sur la linguistique structurale et générative qui ne prennent pas en compte le caractère dynamique du langage et son usage en situation réelle.

La correspondance requière un processus de reconnaissance et de réactivation des connaissances linguistiques et des unités de traduction. Lederer signale que les correspondances sont des faits de langue, répertoriées dans les dictionnaires bilingues ou, pour les termes techniques, dans les lexiques ou glossaires spécialisés. Hors discours, tous les vocables pris isolément peuvent faire l'objet de correspondances, simples ou multiples (Lederer, 2006, p. 58).

Lederer comprend que la traduction linguistique ou transcodage constitue une traduction qui porte sur la parole dans le sens limité que lui donne Saussure, en tant que mise en œuvre d'une langue, la parole est ainsi exempte de paramètres discursifs, et dépourvue de « sens » (2006, p. 109). Cette traduction fait intervenir exclusivement des connaissances linguistiques, indépendantes de toute référence à la réalité (réelle ou imaginaire). Lederer ajoute :

De cette manière, il est possible de transcoder la « parole », de former des phrases hors contexte, hors situation de communication. À ce niveau, les mots, disposant du contexte d'autres mots, ont perdu une partie de leur potentiel sémantique. Le niveau « parole » est donc pour la traduction une étape supérieure au niveau « mots » dont les correspondances se retrouvent dans les glossaires et dans les dictionnaires. (2006, p. 71)

C'est ainsi que Seleskovitch signale que les mots pris isolément n'ont que des virtualités de signification, et les phrases séparées de leur contexte n'ont que des virtualités de sens (1993, p. 17). Les auteurs entendent la signification linguistique comme le sens des mots en dehors de l'usage réalisé par la parole, qu'elles distinguent du sens de la parole qui est transmis par le

message, et s'appuie sur les significations linguistiques (2006, p. 72). Le transcodage est alors un exercice de confrontation des virtualités de signification de deux codes linguistiques, tandis que la traduction proprement dite constitue un exercice d'interprétation du sens qui se dégage du discours de départ. Delisle ajoute :

Toutefois, pour avoir une valeur de communication, c'est-à-dire pour n'avoir qu'*un* sens, un énoncé doit figurer dans un cadre énonciatif, être actualisé dans un acte de parole et renvoyer à une réalité concrète ou abstraite. *La signification est donnée par la langue, tandis que le sens doit toujours être construit à partir des significations linguistiques auxquelles s'ajoutent des paramètres non linguistiques.* La signification est donc à la langue ce que le sens est au discours, et l'étude de phrases isolées est à la linguistique ce que l'étude des énoncés contextuels est à la rhétorique moderne. (1984, p. 59)

Les mots sont polysémiques et recouvrent des ensembles de significations. Lorsqu'il s'agit d'une opération au niveau de la langue, hors discours, comme le transcodage, la polysémie engendre des ambiguïtés de traduction, tandis que lors d'une opération discursive, l'ambiguïté s'estompe grâce à l'apparition du message qui dévoile le sens (Seleskovitch, 1993, p. 17). Le sens n'est pas connu dans la signification des mots, c'est-à-dire dans la langue, mais il émerge au fil du discours, et il n'y a pas de traduction en dehors du sens (Seleskovitch, 1993, p. 27).

Delisle conclue : « Dans les équivalences de mots isolés, il y a une recherche d'exactitude de deux signifiants à un même signifié, tandis que dans le cas des équivalences de messages, le traducteur recherche une fidélité à des pensées communiquées par un rédacteur » (1984, p. 62). Il poursuit : « L'équivalence établie au seul plan lexical ou phrastique découle d'une analyse purement linguistique (opération de transcodage) : celle qui surgit de la dynamique d'un discours est le produit d'une interprétation (opération de traduction) » (1984, pp. 68-69).

4. Les modèles de formation en didactique de la traduction

Les approches pragmatiques ont peu à peu remplacé les méthodes contrastives, issues des approches linguistiques traditionnelles, en proposant des modèles de formation en didactique de la traduction basés sur d'autres valeurs non plus exclusivement linguistiques.

4.1. La pragmatique dans les modèles de formation

Depuis ses débuts dans les années 1970, la recherche en didactique de la traduction n'a cessé d'évoluer et s'est consolidée, à partir des années 2000, comme champ spécifique de recherche au sein de la traductologie appliquée (Hurtado Albir, 2019, p. 53). La formation du traducteur constitue un des domaines de recherche sous-jacents, dont les premiers travaux scientifiques des années 1980 ont porté sur le modèle de formation basé sur le processus de traduction (Delisle, 1980, Seleskovitch et Lederer, 1993, Hurtado Albir, 1983) puis, les suivants sur la formation par objectifs spécifiques dont les fondements sont issus des théories de l'apprentissage constructiviste. Les travaux plus récents (Hurtado Albir, 2019, PACTE, 2019, Hurtado Albir et Rodríguez-Inés, 2022), héritiers des précédents, et se sont davantage concentrés sur la formation holistique par compétences (spécifiques et transversales), et ont établi à partir d'elle la compétence en traduction.

Il est intéressant de constater la dimension didactique des œuvres citées appartenant à des auteurs qui sont aussi bien chercheurs en traductologie qu'enseignants de traduction, ce qui met en évidence que la théorisation de la traduction est allée de pair avec son enseignement (didactique de la traduction). En effet, si les ouvrages de Seleskovitch, Lederer, et Hurtado Albir s'adressent aux étudiants de leur école ou cursus de traduction, il en va de même avec le livre de Delisle dont le titre indique explicitement sa fonction de méthode de traduction, destinée aussi bien aux apprentis-traducteurs qu'aux enseignants et aux praticiens de la traduction (1984, p.13). Cette méthode de didactique de la traduction, dont la première édition date de 1980, est considérée comme l'une des fondatrices dans cette discipline appliquée à la

traduction. Elle se structure en deux parties, la première expose les fondements théoriques de la méthode, puis la seconde se constitue d'exercices d'entraînement. L'auteur signale que sa méthode ne se base que sur des textes pragmatiques, qu'il oppose aux textes littéraires et artistiques, et qu'il définit comme textes non spécialisés formulés selon les normes de la langues écrites, véhiculant une information et dont l'aspect esthétique n'est pas l'aspect dominant (1984, p. 22).

4.2. La formation basée sur le processus de traduction

4.2.1. Contextualisation

La première formation en traduction s'est établie sur le processus de traduction. Seleskovitch et Lederer (1993, p. 10 et Lederer, 2006, p. 95) considèrent que le processus de traduction est triangulaire et se compose de trois étapes (signes – phase non-verbale (interprétation et réexpression du sens) – reverbération). Ces étapes sont en lien avec la double fonction du traducteur (récepteur d'un texte et émetteur d'un nouveau texte), et font appel à une double compétence majeure du traducteur, qui, chacune mobilise une aptitude différente: une compétence de compréhension (pour évaluer le vouloir-dire de l'auteur du TO, l'exégèse/analyse exégétique), exigeant une aptitude interprétative, une compétence de réexpression (recomposer ce texte dans une autre langue (les techniques de rédaction) qui exige une aptitude expressive (Delisle, 1984, p. 98).

Le modèle interprétatif de la ESIT signale que le processus basique de traduction - les étapes de compréhension et de réexpression- se décline en processus contrôlés d'une part (mécanismes conscients de l'individu, facilement identifiables et verbalisables), et en processus non contrôlés d'autre part (réflexes mécaniques, intuitifs, donc moins conscients et plus automatiques). De plus, compte tenu qu'il est question d'interpréter le sens du message, les connaissances linguistiques et extralinguistiques de l'interprète interviennent dans le processus de traduction, et les connaissances extralinguistiques servent directement à

interpréter la signification des mots articulés en phrases, pour dégager le sens (1993, p. 21). Delisle, pour sa part, considère que le processus de traduction se réalise en trois temps : compréhension (qui englobe la déverbalisation), reformulation (et reverbération des concepts) et justification. Il ajoute qu'à chacune de ces étapes correspondent respectivement les sous-opérations suivantes : le décodage des signes linguistiques et la saisie du sens, le raisonnement analogique et la reverbération des concepts, et l'interprétation à rebours et le choix d'une solution (1984, pp. 70-86).

4.2.2. Le processus de traduction

4.2.2.1. La compréhension

Lors de l'étape de compréhension, l'interprète cherche à saisir et retenir le vouloir-dire de l'auteur, c'est-à-dire à capter le sens original (sous forme non verbale) en mobilisant ses connaissances linguistiques nécessaires et des compléments cognitifs. Ces derniers sont composés du bagage cognitif (constitué par la totalité des connaissances générales contenues dans le cerveau de l'interprète de façon déverbalisée) et par le contexte cognitif (le stockage mnésique qui se constitue depuis le début de la compréhension d'un texte) (Lederer, 2006, p. 212). Au cours de la compréhension, une interaction constante se produit entre la chaîne linguistique et les compléments cognitifs, qui aide à suppléer les lacunes linguistiques et permet la production des unités de sens (Hurtado Albir, 2017, p. 321).

La mémoire est un élément indispensable puisqu'elle retient automatiquement le sens du TS, et elle héberge les savoirs linguistiques et extralinguistiques nécessaires lors du processus de traduction (Sleskovitch, 1968, p. 74). Hurtado Albir identifie les savoirs extralinguistiques de la manière suivante: «saber enciclopédico, conocimiento temático, conocimientos culturales, conocimiento sobre las circunstancias que rodean la traducción concreta (del contexto de aparición del texto original, del contexto de realización de la traducción, de las especificaciones de la tarea traductora, etc.» (2017, p. 368). En outre,

l'auteure signale que plusieurs types de mémoire interviennent dans le processus de compréhension : la mémoire immédiate qui retient les mots pendant quelques instants, la mémoire cognitive à moyen terme, qui retient les unités de sens déverbalisées qui constituent le contexte cognitif et la mémoire cognitive à long terme qui emmagasine l'ensemble des connaissances de l'interprète. Hurtado Albir explique ce qu'il se passe pendant le processus de compréhension :

La memoria cognitiva libera el saber lingüístico y extralingüístico pertinente, necesario para comprender. La memoria inmediata retiene las percepciones sensoriales el tiempo necesario para ser identificadas e integradas en conocimientos anteriores (en el sujeto adulto la capacidad de retención es de siete a ocho palabras y su duración de dos a tres segundos). La presencia simultánea de diferentes palabras en la memoria inmediata muestra que las palabras se presentan siempre por grupos enteros, en función de la capacidad auditiva o visual, lo cual supone una indicación más de que la traducción palabra por palabra es contraria al funcionamiento del lenguaje. (2017, p. 322)

Seleskovitch rappelle que le processus de compréhension du discours ne suit pas l'organisation verticale ni le caractère strictement linéaire des structures de la langue mais qu'il se produit de constants va-et-vient entre des perceptions partielles et des associations cognitives (1981, p. 12).

4.2.2.2. La déverbalisation

La déverbalisation correspond au résultat non verbal de la compréhension, c'est-à-dire au sens du TS. Au cours de cette phase, l'interprète a conscience du sens du TS, mais plus de la LS.

4.2.2.3. La reformulation

Il s'agit de reverbaler le sens dans l'autre langue. Cette phase non linéaire mobilise, comme la compréhension, les connaissances linguistiques en LE et extralinguistiques, et la mémoire de l'interprète. Au cours de cette étape, Delisle signale la mobilisation du raisonnement analogique, qui correspond au procédé par lequel le traducteur découvre le sens d'un énoncé en situation de communication et arrive à le réexprimer dans une autre langue (1984, p. 78). Il s'agit d'un travail de prospection des ressources expressives de la LC qui consiste en des associations successives d'idées et des déductions logiques, qui ne s'articulent pas de façon linéaire.

4.2.2.4. La justification

Delisle ajoute une dernière étape qu'il nomme la justification (/analyse justificative), dont l'objectif est de vérifier l'exactitude de la solution (provisoire) retenue, c'est-à-dire l'adéquation avec le vouloir dire de l'auteur du TS. Deslile signale que cette étape constitue une deuxième interprétation :

L'analyse justificative est une seconde interprétation. La première survient entre la saisie des concepts et leur réexpression et vise à dégager les idées du message : la seconde s'intercale entre la réexpression et le choix d'une solution finale et a pour but de vérifier si les signifiants provisoirement retenus rendent bien compte de ces idées. [...] L'activité traduisante comporte donc une double interprétation : l'une prend appui sur les signes originaux, l'autre sur ceux de la langue d'arrivée une fois actualisés les essais de solution, les équivalences provisoires ; le sens est l'unique objet de cette double interprétation. (1980, p. 84)

En outre, la traduction relève d'un processus de compréhension, déverbalisation et réexpression du sens. Ce dernier est inséparable de la communication, et il est le résultat du processus mental de la compréhension, et la synthèse non-verbale de l'ensemble des éléments verbaux et non-verbaux qui interviennent dans la communication (Hurtado Albir, 2017, p. 238). Ainsi, le processus de traduction suit le schéma de *la parole au sens* et à nouveau du *sens à la*

parole, alors que le transcodage constitue une méthode de traduction de langue à langue (Seleskovitch, 1993, p. 34).

4.2.3. Caractère interactif et non linéaire

Le processus de traduction possède un caractère interactif et non linéaire, au cours duquel les trois étapes basiques interagissent entre elles et avec l'ensemble des éléments intra et intertextuels intervenant dans ce processus. De plus, les unités du TS ne suivent pas forcément une progression linéaire, selon la modalité de traduction employée, comme dans la traduction écrite. Tout ceci conduit le traducteur à mettre en œuvre ses propres stratégies, à naviguer sans cesse entre les différentes étapes, à revenir sur ses solutions provisoires sans suivre un ordre d'exécution linéaire. La traduction est un processus rétrospectif-prospectif non-linéaire où convergent le TS et le TC, qui implique un constant va-et-vient entre toutes les étapes et un dialogue permanent entre tous les éléments constitutifs de ce processus (Hurtado Albir, 2017, p. 368). Cette nature dynamique du processus de traduction n'est que le reflet de la nature également dynamique de l'équivalence de traduction : elle n'entraîne pas une réactivation automatique d'une correspondance fixe, mais elle peut évoluer et être rectifiée par le traducteur qui revient sans cesse sur ses solutions provisoires.

4.3. La formation par compétences

4.3.1. La notion transversale de compétence

La compétence *lato sensu* est un ensemble de connaissances, aptitudes et attitudes, indissociables de leur mise en œuvre et de la capacité d'agir en les employant (Hurtado Albir, 2019, p. 62). La notion de compétence est une notion transversale appartenant à plusieurs disciplines. Au sein de la linguistique appliquée, elle revient à Chomsky (1965) qui distingue compétence linguistique (*competence*) (la connaissance intuitive, intériorisée et inconsciente) que le locuteur possède de sa propre langue) de performance linguistique (*performance*) (usage réel de la langue dans des situations concrètes). Cette compétence est ensuite complétée et

donne naissance à la compétence communicative (dont le premier travail est attribué à Hymes), cette dernière étant en lien avec la théorie des actes de paroles et les premiers travaux sur l'analyse du discours. La recherche dans le domaine de la psychologie du travail s'est également penchée, au début des années 1970, sur les compétences professionnelles (dont le premier travail est attribué à McClelland, 1973) en élaborant des modèles de compétences établis selon les profils d'emplois spécifiques, comme dans le domaine des ressources humaines (Hurtado Albir et al, 2022, p. 20). La pédagogie, aussi bien de la traduction que des LE, adoptent depuis le début du XXI^{ème} siècle une formation par compétences.

4.3.2. La formation par compétences

À la suite des premiers modèles de formation basés sur le processus de traduction, et ceux basés sur la formation par objectifs spécifiques, le groupe PACTE, depuis sa création en 1997, a consacré ses recherches à la nature et à l'acquisition de la compétence traductive en traduction écrite, ainsi qu'à la formation holistique du traducteur par compétences (spécifiques et transversales). A l'instar de l'apprentissage des LE basé sur différents niveaux de compétences (CECR, 2001, CECRVC, 2020), le groupe PACTE propose une description des différents niveaux de compétences en traduction afin d'établir un cadre européen commun de référence dans le domaine académique et professionnel de la traduction (Hurtado Albir et al, 2022, p. 11). Ce faisant, la didactique de la traduction et des LE s'acheminent vers une méthode pédagogique transversale, une formation par compétences. Dans ce modèle pédagogique, les compétences sont au cœur de la conception des programmes (*diseño curricular*) et un modèle intégré d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation est préconisé. L'apprentissage par compétences est basé sur les théories cognitivo-constructivistes et socio-constructivistes de l'apprentissage ; il s'agit également d'une opérationnalisation des études menées au cours des dernières décennies en vue de parvenir à un apprentissage plus significatif des étudiants (Hurtado Albir et al., 2022, p. 20).

4.3.3. La compétence traductive

Au cours de sa formation par compétences (spécifiques et transversales), le traducteur doit acquérir une notion de compétence traductive (*competencia traductora*, PACTE, 2019), qui identifie son statut de traducteur professionnel et le démarque de l'individu non-traducteur. L'étude de cette notion n'ayant débuté qu'à partir de la moitié des années 1980, le groupe PACTE a défini en 2003 la compétence traductive au sein d'une recherche de type empirique-expérimental comme « el sistema subyacente de conocimientos y habilidades y actitudes necesarios para traducir » (Hurtado Albir, 2019, p. 60). L'acquisition de la compétence en traduction relève d'une connaissance opérative (savoir comment) (Hurtado Albir, 2019, p. 57).

La compétence traductive est constituée de cinq compétences et une série de composantes psychophysiologiques variables. Elles constituent un réseau interactif de connaissances opératives et déclaratives (employées dans le sens de Anderson, 1983), aptitudes et capacités, que le traducteur doit mobiliser dans les opérations cognitives du processus de traduction (Hurtado Albir ; Kuznik ; Rodríguez-Inés, 2022, pp. 26-27).

- Compétence bilingue : connaissances essentiellement opératives nécessaires à la communication en deux langues. Elle est composée de connaissances pragmatiques, sociolinguistiques, textuelles et lexico-grammaticales. Cette compétence intègre celles de compréhension du TS et de réexpression en LC.
- Compétence extralinguistique : connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites biculturelles (de la culture source et cible), encyclopédiques (culture générale) et thématiques (thème abordé par le TS).
- Compétence de connaissances sur la traduction : connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, sur les principes qui régissent la traduction (unités de traduction, processus de traduction, méthodes, procédés, types de problèmes) et sur

les aspects professionnels (marché du travail, type de commandes et de destinataires, etc.).

- Compétence instrumentale : connaissances essentiellement opératives en lien avec l’usage des ressources documentaires et des technologies de l’information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction.
- Compétence stratégique : connaissances opératives pour garantir l’efficacité du processus de traduction et pallier les problèmes rencontrés lors de ce dernier. Les auteurs insistent sur l’importance de cette compétence qui régule, met en interaction et compense les autres :

[La subcompetencia estratégica] sirve para planificar el proceso y elaborar el proyecto traductor (elección del método más adecuado); evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final perseguido; activar las diferentes subcompetencias y compensar deficiencias en ellas; identificar problemas de traducción y aplicar los procedimientos para su resolución. (Hurtado Albir, Kuznik et Rodríguez-Inés, 2022, p. 26-27).

- Composantes psychophysiologiques : intègre les composantes cognitives (mémoire, perception, attention, émotion) ; les composantes attitudinales (curiosité intellectuelle, persévérance, rigueur, esprit critique, connaissance et confiance en ses propres capacités, savoir mesurer ses propres possibilités, motivation, etc.) et les mécanismes psychomoteurs (créativité, raisonnement logique, analyse et synthèse, etc.) (Hurtado Albir, 2017, p. 396).

Bien que les deux premières compétences (bilingue et extralinguistique) puissent être communes au traducteur professionnel et à un individu non-traducteur aux solides connaissances en LE / LM et des cultures respectives, les quatre autres compétences (de connaissances sur la traduction, instrumentale et stratégique) sont propres à la compétence en

traduction qui permettent au traducteur professionnel d'effectuer les opérations cognitives nécessaires pour le déroulé du processus de traduction.

5. L'école allemande

5.1. L'approche fonctionnaliste

La systématisation du fonctionnalisme, connue comme l'école fonctionnaliste allemande, a débuté en Allemagne à la fin des années 70 grâce à la première génération d'auteurs, dont les deux figures de proue sont Reiss et Vermeer, et la plus grande représentante de la deuxième génération, Christiane Nord. Ces auteurs tentent d'offrir une méthode universelle de traduction, basée sur le fonctionnalisme, applicable aussi bien à l'exercice de la traduction professionnelle qu'à son enseignement (méthode pédagogique) dans les cursus de formation des apprentis traducteurs. Rappelons à ce titre que Reiss a été la professeure de traduction et d'interprétation de Vermeer et de Nord. Le fonctionnalisme, initialement cantonné à l'Allemagne, puis élargi au-delà des frontières grâce à la traduction en anglais des œuvres théoriques de ce courant, est apparu à une période de changement de paradigme dans de nombreuses disciplines, notamment lors de l'apparition de la linguistique fonctionnaliste qui, contrairement à la linguistique structurale et générative, a mis davantage l'accent sur la communication en tant qu'évènement social lié à une culture donnée, sur les acteurs impliqués, sur les conditions spatio-temporelles de la communication, et sur les intentions et les finalités communicationnelles (Nord, 2020, p. 149).

5.2. La théorie du *skopos*

Au sein de la traduction, qui a déjà initié son changement de paradigme à partir de Nida lors de l'éloignement du TS, la focalisation mise sur le contexte de réception ainsi que le changement de fonction du récepteur, l'approche fonctionnelle accélère ce bouleversement à la fin des années 70, lorsque Vermeer fonde la théorie du *skopos* (*Skopostheorie*). Pour lui, la

traduction n'est pas seulement un processus linguistique (pas un transfert direct entre deux langues), mais un acte communicationnel interactionnel réalisé par des individus:

un comportement intentionnel, doté d'une finalité, intervenant dans une situation donnée : cette action relève de la situation tout en la modifiant. [...] puisque les situations sont étroitement liées à la culture, toute évaluation d'une situation donnée, ainsi que des éléments verbalisés et non verbalisés, dépendra de l'importance de cette situation dans un système culturel donné. (Nord, 2020, p. 28).

Ainsi, la traduction est pour Vermeer, une interaction intentionnelle (la possibilité de faire des choix en fonction de la finalité), interpersonnelle (qui mêle plusieurs acteurs) et interculturelle (la culture du TS et celle de réception du destinataire du TC), verbale et non verbale, fondée sur un texte source (Nord, 2020, p. 36). La traduction est une action qui intervient dans des situations déterminées par des coordonnées spatio-temporelles, tout comme les situations communicationnelles, pourvues de dimensions historiques et culturelles qui conditionnent l'univers des acteurs : leurs comportements verbaux et non verbaux, leurs connaissances préalables, leurs codes, leurs attentes à l'égard de l'un de l'autre, leur capacité à évaluer une situation donnée (Vermeer, 1989, p. 173). Les circonstances de la situation étant variables, Vermeer affirme que certains types de texte sont traduits d'une certaine manière en fonction de l'approche traductionnelle retenue et selon la culture de réception et l'époque (Vermeer, 1989, p. 183 ; Nord, 2020, p. 49). En bref, l'environnement intérieur et social du récepteur sont autant de facteurs qui déterminent cette situation et, par conséquent, la traduction doit tenir compte de ces facteurs aussi bien individuels que supra individuels (historiques, sociaux et culturels) (Reiss et Vermeer, 1996, p. 13).

La théorie du *skopos* se base sur les fondements de la théorie de l'agir, et s'intéresse avant tout à la fonction du TC dans la culture de réception, c'est-à-dire à l'utilité du TC pour le récepteur, plutôt qu'à la forme et au contenu du TS (Nord, 2020, pp. 45-47). Pour Vermeer, chaque texte est produit pour répondre à une finalité – un *skopos* – dans une situation donnée,

selon les besoins et attentes des récepteurs (1989, p. 20). De cette manière, le *skopos* est le facteur qui détermine la traduction, et devient le critère d'évaluation de la traduction (Guidère, 2016, p. 75). C'est ainsi que la théorie du *skopos* s'éloigne de certaines approches de la traduction, et se rapproche d'autres. D'un côté, la théorie de Vermeer bat en brèche le concept classique de traduction dans la mesure où elle met en avant qu'un TS peut offrir différentes traductions possibles selon le *skopos* visé, qui lui-même repose sur une situation communicationnelle variable. Elle se distingue également des théories ciblistes de la traduction puisque ces dernières, fondées sur l'équivalence, considèrent que le TC doit fonctionner comme le TS. D'après Vermeer, la nature dynamique de la traduction et la variabilité des fonctions textuelles entre le TS et TC prouve que la théorie du *skopos* s'inscrit dans la lignée de la théorie des actes de langage et adhère aux idées de Searle selon lesquelles l'objectif d'un texte peut être différent de ce qu'il exprime, et le TC peut ou non coïncider avec le TS, en raison du changement de cadre de communication.

Au sein de la théorie du *skopos*, le commanditaire de la traduction, c'est-à-dire le client et ou le donneur d'ouvrage, agit comme l'initiateur du processus de traduction en donnant au traducteur une consigne de traduction (*Übersetzungsauftrag*). Le commanditaire fournit autant d'informations que possibles concernant la visée du TC : date, lieu, environnement, support de la communication, fonction ciblée du texte traduit et critères de traduction, sans imposer, pour autant comment traduire (Nord, 2020, pp. 47-49). En effet, concernant ce dernier point, une négociation entre le client et le traducteur a souvent lieu afin de déterminer le type de TC servant le mieux le *skopos* recherché, car le client, étant souvent un néophyte et non un expert en communication interculturelle, il appartient au traducteur, en tant que praticien expérimenté doté des compétences nécessaires, de prendre les décisions les plus raisonnées pour accomplir la traduction. Pour Vermeer, le traducteur est le responsable de l'exécution de la tâche commandée par l'initiateur de la traduction et de la qualité du résultat du processus de

traduction. Dans ce sens, il est un double récepteur, puisqu'il agit premièrement en tant que récepteur de la consigne (instructions et conditions de traduction, objectif, etc.), puis il est récepteur du TS. Le TC qu'il produit, désigné comme le *translatum*, sera considéré comme fonctionnel dans la mesure où celui-ci répondra aux exigences de la consigne (Vermeer, 1989, p. 64).

5.3. Méthode de traduction

5.3.1. Statut du TS

La méthode de traduction basée sur la théorie du *skopos* et sur l'approche fonctionnaliste constitue un changement de paradigme en traductologie puisque la méthode est désormais déterminée par le *skopos* du processus de traduction et non plus par le TS (comme sous les approches traditionnelles). Le TS va être reconsidéré en raison de son changement de valeur : il est détrôné (*Entthronung*) car il ne joue plus que le rôle d'offre d'informations (Vermeer, 1996, p. 48) servant de base au TC qui proposera une nouvelle information dans la culture cible, selon le *skopos* (Reiss et Vermeer, 1996, p. 87, et Nord, 2020, p. 80). Ainsi, le traducteur offre dans le *translatum* une nouvelle source d'information, *secondaire*, sous une nouvelle forme, au public cible (Reiss et Vermeer, 1996, p. 14, Nord, 2020, p. 53). L'adaptation de l'offre d'information doit toujours correspondre à la situation communicationnelle de la culture cible, qui varie selon le *skopos* fixé :

Conformément à la consigne, le traducteur sélectionnera certaines informations de l'offre d'information présentée dans la culture source (à destination des lecteurs de cette même culture), afin de formuler une nouvelle offre d'information dans la langue cible, qui servira de point de départ pour la sélection, par les récepteurs cibles, de ce qui leur semble significatif dans le contexte de leurs circonstances actuelles. Dans de telles conditions, le processus de traduction devient un acte irréversible. (Nord, 2020, p. 50)

L'offre d'informations varie du TS au TC pour deux raisons principales. La première, le récepteur du TS et celui du TC appartiennent à deux communautés linguistiques et culturelles

différentes – Vermeer postule que chaque culture et chaque langue est un système individuel compris dans un système complexe de valeurs défini par des coordonnées spatio-temporelles – , ce qui implique que le traducteur ne livre pas la même information (au niveau de la forme, contenu, quantité, longueur et valeur) au récepteur du TC que l'émetteur du TS offre au lecteur du TS. La deuxième justification s'explique en raison du changement des éléments transférés qui s'intègrent dans un nouveau contexte communicatif et un nouveau système de valeurs (Reiss et Vermeer, 1996, pp. 86-87). Quoi qu'il en soit, le traducteur doit prendre en compte la culture de réception du destinataire du *translatum* pour produire un TC adéquat qui fonctionne d'une manière qui soit compatible avec l'intention de l'auteur et avec la fonction du TS telles qu'elles ont été interprétées par le traducteur.

C'est ainsi que l'approche fonctionnaliste, qui s'inscrit directement dans le grand mouvement intellectuel postmoderne français, la *French Theory*, largement impulsé par Deleuze, Foucault, Derrida et Guattari, déclenche une déconstruction du TS. De cette manière, dorénavant, le rôle traditionnel prédominant du TS dans la prise de décisions par le traducteur est largement amputé. Le glissement du TS au TC, déjà annoncé par Nida, ne fait que creuser l'écart entre les approches linguistiques de la traduction basées sur la sacralisation du TS et sur le concept d'équivalence qui insistaient sur la préservation des caractéristiques du TS dans le TC, tandis que la théorie du *skopos* plaide pour que le TS, en tant que simple offre d'informations, puisse être adapté ou transposé fidèlement en fonction des besoins communicationnels du public cible, et du *skopos* du TC (Guidère, 2016, p. 75).

5.3.2. Statut du récepteur du TC

Dans cette méthode de traduction, le destinataire du TC acquiert désormais un statut prépondérant, puisque le *skopos* détermine l'action de la traduction en fonction des besoins et des attentes de ce récepteur ciblé, qui accueillera la traduction avec ses propres connaissances culturelles du monde : « [la traduction implique l'action de] produire un texte dans un contexte

de culture cible, avec une finalité cible, à l'intention de destinataire cibles, dans des circonstances culturelles cibles » (Vermeer, 1987, p. 29, et Nord, 2020, p. 29). Le récepteur est le facteur principal qui définit le *skopos* du TC, ce qui pousse Vermeer à affirmer que le *skopos* se définit comme une « variable dépendant du récepteur » (Reiss et Vermeer, 1996, p. 85). Le récepteur de la traduction va désormais influencer la prise de décisions traductionnelles, car la traduction va intégrer les comportements verbaux et non verbaux de la culture de réception (Nord, 2020, p. 150). Ainsi, l'univers de la réception du TS dans son sens large (contexte socioculturel, ses attentes, sa sensibilité ou sa vision du monde) exerce une influence sur la détermination du *skopos*, et doit également être pris en compte dans la consigne de traduction (Reiss et Vermeer, 1996, p. 85).

5.3.3. Statut du traducteur

Dans cette méthode de traduction, le rôle du traducteur est revalorisé, puisqu'il est désormais considéré comme un facteur décisif dans le processus de traduction. Le traducteur se libère ainsi des normes linguistiques qui déterminaient ses décisions (approches linguistiques), et peut désormais décider quel statut accorder au TS en fonction de la finalité de la traduction : un simple point de départ pour produire une information différente, ou bien une transposition fidèle (Guidère, 2016, p. 75). En outre, la réception du TS étant déterminante, le traducteur doit prendre en considération une multitude de facteurs, et non plus s'axer uniquement sur le TS. Il se produit, par conséquent, une décentralisation de la part du traducteur qui n'est plus exclusivement focalisé sur le TS, mais qui se tourne vers la réception de la traduction, qu'il conçoit dans un contexte social large (Pym, 2016, p. 61). Le traducteur étant valorisé, il choisit une stratégie en fonction du *skopos*, et il est amené parfois à négocier avec les différents partenaires de l'acte de traduction, que Nord désigne comme le concept de loyauté (Nord, 2020, p. 149). En ce sens, la théorie du *skopos* prône la prise de responsabilité du traducteur dans la distanciation par rapport au TS, face au traducteur fidèle au TS des approches

traditionnelles de la traduction. La valorisation du traducteur sur l'auteur du TS constitue une marque supplémentaire de la déconstruction qui induit « l'originalité du secondaire » (Lavault, 2003, p. 77).

5.3.4. Les stratégies de traduction

La finalité traductionnelle justifiant l'ensemble des procédures de traduction, « la fin justifie les moyens » (Reiss et Vermeer, 1996, p. 84), plusieurs stratégies sont possibles selon les besoins des situations traductionnelles. Vermeer entend que toutes les techniques de traductions sont admises, pourvu qu'elles répondent au *skopos* et aux besoins du récepteur. L'auteur défend l'idée qu'il faut traduire de manière consciente et cohérente selon la finalité. D'après lui, la théorie du *skopos* ne prescrit aucune technique de traduction, car celles-ci varient en fonction de chaque nouvelle situation traductionnelle (Vermeer, 1989, p. 182). Les fonctionnalistes recensent cinq techniques de traductions utilisables, selon le *skopos* retenu : la version interlinéaire, la traduction littérale, philologique, communicative et créative. Quel que soit la technique employée, celle-ci doit toujours être au service du *translatum*, pour que ce dernier soit interprété de manière cohérente par le récepteur dans la situation de réception (Reiss et Vermeer, 1996, p. 97).

5.3.5. La cohérence intertextuelle et intratextuelle

Si les approches traditionnelles de la traduction concevaient la notion de fidélité par rapport au TS et la dressaient comme critère d'évaluation de la traduction, Vermeer propose sa propre notion de la fidélité, de nature fonctionnelle, qu'il nomme cohérence intertextuelle et intratextuelle, deux règles de cohérence constitutives du cadre méthodologique majeur que le traducteur doit respecter. La cohérence intertextuelle correspond à la capacité fonctionnelle du TC dans la culture de réception, au regard du fonctionnement du TS dans la culture source. Il s'agit donc d'une cohérence de la fonction textuelle au sein d'un changement communicationnel. La cohérence du TC avec la situation de réception est le gage de réussite

de l'interaction communicative que constitue la traduction. (Reiss et Vermeer, 1996, p. 44). La règle de la cohérence intertextuelle est subordonnée à une deuxième règle que le traducteur doit respecter, la cohérence intratextuelle. Il s'agit de la cohérence interne du *translatum*, celui-ci doit être suffisamment intelligible pour le récepteur, et avoir un sens dans la situation communicationnelle et culture de réception, comme faisant partie de son monde de référence.

5.3.6. L'équivalence et l'adéquation

Les règles de cohérence interlinguistique et intralinguistique sont à leur tour subordonnées à la règle du *skopos*. Si la finalité n'entraîne aucun changement de fonction entre le TC et le TS, il se produit une équivalence fonctionnelle, c'est-à-dire une cohérence intertextuelle optimale. L'équivalence fait référence à la corrélation fonctionnelle entre le TC (ou éléments textuels cibles) et le TS (ou éléments textuels sources) lorsqu'ils peuvent remplir la même fonction communicative dans leur culture respective (Reiss et Vermeer, 1996, p. 124). De cette manière, l'équivalence est un concept statique lié au résultat de la traduction en tenant compte des conditions et de la situation dans lesquelles se produit la traduction (Reiss et Vermeer, 1996, p. 126), elle sert à décrire un rapport de valeur communicationnelle identique entre les deux composantes (Nord, 2020, p. 53).

Reiss distingue l'équivalence linguistique (utilisée par la linguistique contrastive dans l'étude des langues), et l'équivalence textuelle (utilisée en traductologie, et porte sur la parole ou les actes de paroles), tout en rappelant que c'est le *skopos* du TC qui détermine le type d'équivalence requis pour une traduction adéquate. Face aux situations d'invariance fonctionnelle (Reiss et Vermeer, 1996, pp. 124-126), il peut se produire des cas de variance fonctionnelle lorsque la finalité engendre un changement de fonction du texte, la règle étant l'adéquation et la conformité à la finalité (Nord, 2020, pp. 49-51). L'adéquation (*adäquatheit*) est donc un concept dynamique qui fait référence aux qualités d'un TC par rapport à la consigne

de traduction, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un terme qui sert à décrire une qualité qui se définit par rapport à une norme (Nord, 2020, p. 53).

La variabilité de l'information entre le TS et le TC ébranle le concept traditionnel de l'équivalence, un concept très largement controversé en traduction, au sujet notamment de la nature de la relation entre le TS ou des éléments textuels sources et le TC ou des éléments textuels cibles. Moya souligne le caractère novateur de l'approche fonctionnaliste qui considère l'équivalence et l'adéquation comme traduction, en partant du présupposé que le TC peut remplir une, voire des fonctions communicatives différente(s) de celle(s) du TS, tandis que les précédentes approches ne considéraient traduction que les cas où le TC conservait une relation d'équivalence, dans le sens attribué à l'époque, avec l'original (2004, p. 97).

Ce changement de fonctions textuelles lors de la traduction a donné lieu à plusieurs typologies fonctionnalistes des textes traduits, dont celle de Nord : traduction équifonctionnelle (fonctions identiques du TC et du TS) face à hétérofonctionnelle (fonctions différentes) (2020, p. 69). À ce changement de fonctions textuelles, Reiss et Vermeer (1996, p. 138) et Nord (2020, pp. 72-73) rappellent que les textes adoptent des formes conventionnelles issues des pratiques de la communication propres à la culture source du texte, et celles-ci peuvent subir de nombreuses adaptations lors du passage à la culture cible afin que les fonctions du TC soient en adéquation avec la culture de réception. Nord insiste également sur les conventions de représentation du comportement, verbal, non verbal (gestualité) et paraverbal (l'intonation, la prosodie), y compris dans la langue écrite, selon les spécificités de chaque culture (2020, p. 76).

En outre, Vermeer signale que le fait que le traducteur rattache le TS à un type textuel ou à un genre discursif l'aidera à mieux résoudre les problèmes lors du processus de traduction. Dans cette optique, Vermeer prend en compte les trois types de textes (*Texttypen*) définis par Reiss selon leur fonction communicative dominante (informatifs, expressifs, opérationnels),

ainsi que les genres ou sortes de texte (*Textsorten*), classifié selon des caractéristiques ou conventions linguistiques, afin de mieux préciser les fonctions à préserver lors du transfert.

5.4. Notions de difficulté, de problème et d'erreur

D'après l'approche fonctionnaliste, les difficultés de traduction sont de nature subjective, et font référence aux complications qu'un traducteur, ou apprenti traducteur, rencontre lors du processus de traduction à cause d'un manque de compétence linguistique, culturelle ou traductionnelle, ou bien par manque de documentation appropriée (Nord, 2020, p. 83). Le problème de traduction, en revanche, est de nature objective, et se classifie en problème pragmatiques, culturels, linguistiques ou spécifiques (Nord, 2020, p. 83). Les problèmes de pragmatique proviennent des différences extratextuelles entre le TS et le TC, telles que l'émetteur, le récepteur, le support, l'aspect temporel, le lieu, la motivation et la fonction du texte (Nord, 2020, p. 84). Chaque culture possédant ses propres habitudes, normes et conventions, les problèmes de traduction culturels proviennent des différences entre les normes et conventions qui régissent le comportement verbal et non verbal dans les deux cultures confrontées dans l'acte de communication interculturelle (Nord, 2020, p. 85). D'autres problèmes peuvent être issus des différences structurelles dans le vocabulaire, la syntaxe et les éléments suprasegmentaux des deux langues, ou un élément linguistique (figure rhétorique, néologisme, jeux de mots, etc.) (Nord, 2020, pp. 85-86). Dans ces cas spécifiques, le traducteur doit être armé de solides compétences pour résoudre ces problèmes de traduction, tout comme en cas de difficultés.

La traduction fonctionnaliste aborde les problèmes de traduction par une analyse descendante (*top-down*), soit un processus de traduction commençant au niveau pragmatique, pour déterminer la fonction recherchée du TC (documentaire ou instrumentale). Ensuite elle distingue les éléments fonctionnels du texte qui devront être reproduits à l'identique de ceux qui devront être adaptés au savoir contextuel, aux attentes et aux besoins communicationnels

du destinataire (Nord, 2020, pp. 86-87). L'approche fonctionnaliste prend le contrepied de l'analyse traditionnelle des problèmes de traduction qui opère par ascendance (*bottom-up*), en partant des structures linguistiques de surface du texte, en passant par les conventions, puis pour aboutir aux aspects pragmatiques. Selon cette approche d'analyse textuelle ascendante, la traduction est considérée comme une opération de transcodage, dans laquelle les équivalences lexicales et syntaxiques jouent le rôle le plus important (Nord, 2020, pp. 86-87).

En résumé, le problème de traduction ainsi que la question controversée de l'intraduisibilité ne se posent pas de manière traditionnelle au sein de l'approche fonctionnaliste puisque le traducteur n'est plus servile au TS et adapte sa traduction au *skopos* retenu (la fonction du texte de départ n'est pas forcément conservée), la négociation entre le commanditaire et le traducteur permet de trouver une stratégie pour contourner chaque difficulté et problème de traduction tout en conservant une véritable cohérence (Lavault, 2003, p. 83). L'évincement de ces deux notions inhérentes à la traduction traditionnelle est également partagé par l'approche interprétative de la traduction, pour des motifs différents : interprétation le sens qui émane du vouloir-dire de l'auteur, puis reformulation pour que le récepteur le reçoive le plus justement possible. Cette analogie s'explique en raison de l'orientation pragmatique de l'approche fonctionnaliste et interprétative, qui mettent au premier plan le rôle des acteurs impliqués dans l'opération de traduction, ainsi que la fonction communicative de celle-ci, à l'inverse totale de l'approche traditionnelle de la traduction ancrée sur les mots, les formes, la langue, voir sur le texte (Lavault, 2003, p. 66). De cette manière, ces notions traditionnelles sont déjouées au sein des approches d'orientation pragmatique et ne se posent plus en tant que pierre d'achoppement, mais comme un élément tout à fait surmontable.

Pour finir, contrairement à la notion strictement traditionnelle de l'erreur en traduction (erreur linguistique), le fonctionnalisme définit l'erreur selon la finalité du processus ou du produit de la traduction : « non-respect des instructions impliquées dans la consigne de

traduction et comme une solution inadéquate à un problème de traduction » (Nord, 2020, p. 95). Cette définition a donné lieu à une classification fonctionnelle des erreurs en traduction, qui se décline en quatre catégories : les erreurs pragmatiques ; erreurs culturelles ; les erreurs linguistiques ; les erreurs spécifiques (Nord, 2020, p. 95). Ainsi, la notion d'erreur et de fidélité de l'approche fonctionnaliste s'éloigne nettement de l'approche traditionnelle de la traduction qui les envisageait toujours en rapport avec le TS.

6. Conclusion

Les approches pragmatiques, dont l'école française de la pragmatique intégrée (théorie de l'argumentation), l'école de Paris de L'ESIT (théorie du sens) et l'école franco-canadienne (théorie de l'analyse du discours) ont mis en avant le caractère textuel, discursif, cognitif et communicatif de la traduction, en opposition aux approches purement linguistiques qui considéraient la traduction comme une opération linguistique. L'interprétation du sens, du vouloir-dire de l'auteur ont été au cœur de ces approches, et ont démontré que le transcodage de correspondances ne relevait pas de la véritable traduction puisqu'il n'intègre pas les éléments constitutifs de la véritable traduction. Ces approches ont également créé de nouvelles méthodes de didactique de la traduction, soit la méthode basée sur le processus de traduction puis celle basée sur les compétences du traducteur. Ces nouveaux modèles de traduction ont mis en avant le caractère discursif et la complexité de l'opération de traduction, en dépassant ainsi la méthode comparative, qui, loin d'être une réelle méthode d'enseignement de la traduction, œuvrait davantage comme méthode de description et comparaison de langues. Le traducteur n'est plus un simple passeur de mots mais un interprète du sens qui se concentre sur le vouloir-dire de l'auteur du TS.

En outre, la méthode de traduction basée sur la théorie du *skopos* au sein de l'approche fonctionnaliste est également novatrice dans la mesure où elle conjugue une composante pragmatique en prenant en compte les conditions situationnelles de l'interaction

intercommunicationnelle, et une composante fonctionnaliste où la fonction du TC est prioritaire pour répondre aux besoins et aux attentes du public cible. Ce changement de paradigme entraîne une reconsidération du TS considéré désormais comme une simple offre d'informations, mais également du statut du traducteur qui peut dorénavant s'éloigner du TS et se concentrer sur les besoins du récepteur, en fonction du contexte de réception et de la finalité de la traduction. La traduction est ainsi passé d'une opération figée et prescriptive à une opération dynamique, soumises à maintes variables qui engendre la pluralité des résultats.

Chapitre 3. Les approches descriptives

1. Introduction

Les approches descriptives de la traduction mettent le curseur sur la variabilité du caractère sociohistorique de la traduction ainsi que sur l'importance du contexte de réception (et du récepteur). De cette manière, elles aident à comprendre l'importance de la traduction dans le temps et dans l'espace. Au cours des années 1970 une série d'études théoriques commencent à émerger au sein d'un axe défini : Amsterdam (Pays-Bas), Louvain (Belgique), Nitra (Slovaquie), et Tel-Aviv (Israël) (Rabadán, 1991, p. 28). Cet axe englobe des pays à langues vernaculaires minoritaires qui les rendent dépendants de la traduction dans leurs activités communicatives à grande échelle :

Los Países Bajos e Israel tenían situaciones parecidas en tanto ambas literaturas nacionales estaban muy influidas por otras literaturas [...] La tradición literaria hebra carecía incluso de un canon literario y dependía en gran medida de textos en lenguas extranjeras que aportasen diversidad. En ambos casos, aunque sobre todo en el israelí, la cultura dependía de la traducción para fines comerciales y políticos y para muchos aspectos de la vida cotidiana. (Vidal Claramonte, 1995, p. 60)

Ces pays analysent donc l'importance de la traduction dans leur société du point de vue de la nécessité d'avoir recours à elle, mais aussi depuis leur position de sociétés multiculturelles qui prennent en compte les facteurs culturels, socioéconomiques, littéraires et politiques dans leur réflexion sur la traduction. Deux écoles principales au courant descriptif co-existaient dès les années 1970 : d'un côté, l'école des *Translations Studies*, du professeur James Holmes, de l'Université d'Amsterdam (Pays-Bas), dont le nom de l'école provient de son article de 1972 « The Name and Nature of Translation Studies », et d'un autre côté, l'école de Tel Aviv située à l'Université de Tel Aviv (Israël), dont les représentants, Itamar Even-Zohar et Gideon Toury, sont les deux fondateurs de la théorie du Polysystème. Comme le signale Moya, ces deux approches traductologiques, les *Translation Studies* et le polysystème se sont fusionnées en une

seule école traductologique, nommée *Translation Studies* à la suite de la publication en 1985 du livre collectif de Hermans « The Manipulation of Literature : Studies in Literary Translation » (1985) dont Holmes est considéré comme le fondateur (2004, p. 122).

2. L'école Translation Studies

2.1. Définition et objectifs

Les plus grands représentants de ce courant sont Holmes (son fondateur), Lefevere, Lambert, Hermans, Broeck et Bassnett. Moya cite Hermans (1985, pp. 10-11) qui décrit les objectifs de cette école à ses débuts :

Ver la literatura como un sistema complejo y dinámico; la convicción de que debería haber una interacción entre los modelos teóricos y los estudios de casos prácticos; un enfoque de la traducción literaria descriptivo; orientado hacia el texto meta; funcional y sistémico; y un interés por las normas y limitaciones que rigen la producción y recepción de las traducciones, por la relación entre la traducción y otros tipos de producción textual, y por el lugar y el papel que ocupan las traducciones tanto dentro de una literatura determinada cómo en la interrelación entre literaturas. (2004, p. 122)

D'une manière générale, ce courant analyse la traduction selon deux axes, le temps et l'espace, soit deux outils permettant d'expliquer les phénomènes dynamiques liés à la traduction, qui est en constante évolution et évaluation. La traduction s'inscrit dans des coordonnées spatio-temporelles qui justifient de nombreux comportements : la conception que les individus en ont, la manière de traduire, les raisons à l'origine des décisions en traduction, les objectifs de la traduction, etc., en fonction de l'époque et du lieu. Ainsi, l'espace, le temps, l'évolution et l'évaluation sont les critères assumés par ce courant à partir desquels il décrit la traduction. En outre, l'approche descriptive n'est pas un courant voué à apprendre à traduire, mais une méthode qui aide à décrire ce qu'est la traduction, à en analyser le processus, tel un guide sur la production de traduction, à partir de traductions existantes : « Ahora lo que se pretende es observar la realidad, que no es otra que las obras traducidas, describirla y explicarla

y, a ser posible, formular leyes sobre el comportamiento traductor » (Moya, 2004, p. 123). Ce courant s'intéresse à la relation entre le TS et le TC, et au fonctionnement (normes et limitations) des traductions dans leurs contextes de production et de réception. Il se produit alors un changement de démarche analytique : les traductions ne sont plus décrites par rapport au TS, mais selon le système culturel de réception. La littérature occupe une place centrale pour ce courant qui, face aux approches traditionnelles qui ne se sont pas basées sur le texte littéraire en raison de sa complexité, adopte une vision fonctionnelle et systémique de la traduction en s'intéressant à la place qu'occupent les traductions (plusieurs textes traduits dans leur intégralité, et non pas de simples extraits) au sein d'une littérature nationale et analyser son fonctionnement dans le système culturel cible (Moya, 2004, pp. 127-129).

2.2. La naissance de la traductologie

La discipline de la traductologie puise ses origines dans l'école *Translation Studies*, de son créateur Holmes, qui lui-même a proposé pour la première fois la division de la discipline en trois branches, toujours d'actualité : théorique, descriptive et appliquée (Rabadán, 1991, p. 29). La branche théorique apporte le cadre abstrait dans lesquels s'inscrivent tous les phénomènes de la traduction ; la descriptive étudie les cas concrets de transferts (textes) en testant ainsi la théorie à laquelle ils appartiennent ; la branche appliquée correspond aux domaines où intervient la traduction, tels que la critique de traduction, l'analyse comparative, la traduction dans l'enseignement des langues, etc. (Rabadán, 1991, p. 52). La discipline s'est consolidée lors des nombreux congrès portant sur la traduction (Vidal Claramonte, 1995, p. 61), notamment lors de celui de 1976 *Littérature et Traduction* (Belgique), organisé par Lefevere, où ont été abordées les questions en lien avec la production et la description des traductions. La traductologie y a été considérée comme une discipline caractérisée par sa nature pluridisciplinaire, qui réunit une diversité d'approches différentes. C'est cette nature pluridisciplinaire qui a poussé Bassnett, une des premières théoriciennes en traductologie, a

exposé en 1980 dans son ouvrage *Translation Studies* quatre domaines de recherche possible autour de la traduction (1980, pp. 7-8). Les deux premiers, l'histoire de la traduction et la traduction dans la culture cible relèvent de la traduction comme produit, où sont soulevés les aspects fonctionnels du TC en relation avec le TS. Les deux autres domaines sont la traduction et linguistique, puis la traduction et poétique, qui relèvent du processus de traduction et de son analyse.

D'autres part, l'emploi nébuleux des termes de Translation Studies, études de traduction et traductologie a généré de nombreuses confusions concernant la désignation de réalités pourtant distinctes. Une distinction possible serait la suivante: si la traductologie est le terme proposé par Vázquez-Ayora (1977) pour désigner une discipline avec une entité propre chargée de l'ensemble des études portant sur la traduction et constituée de diverses approches, le terme de Translation Studies ou Études de Traduction (Estudios de Traducción) fait allusion aux travaux de Holmes, Lambert, Lefevere, etc, relevant du courant traductologique descriptif. Enfin, le terme d'études de traduction fait référence au cursus universitaire dispensé dans les facultés de traduction.

3. La théorie du Polysystème

La Théorie du Polysystème est un prolongement du courant descriptif *Translation Studies*, ce qui explique l'adhésion et l'appartenance de Even-Zohar, Lefevere, Holmes, Broeck et Gideon Toury. Cette théorie désigne le cadre conceptuel développé par Even-Zohar dans les années 1970 et 1980, à partir du concept de « système » issu du formalisme russe et du structuralisme tchèque (École de Prague). Even-Zohar (1990) envisage les cultures en termes de polysystèmes, définis comme de grands systèmes hétérogènes et hiérarchisés de systèmes mineurs complexes et dynamiques, tels que la littérature, les langues, le droit, la vie familiale, etc. (Pym, 2016, p. 90).

D'après ses travaux portant sur la traduction littéraire en hébreu, Even-Zohar considère que la littérature traduite est également un système au sein du système littéraire d'accueil, étant ce dernier inclus dans un système supérieur (le système culturel), qui a son tour fait partie du système religieux, puis politique. La littérature traduite y occupe une place et modifie la configuration du polysystème littéraire d'accueil, en agissant comme intermédiaire dans l'introduction des éléments innovateurs (Rabadán, 1991, p. 29). Les traductions littéraires ont alors une fonction variable au sein du polysystème littéraire d'accueil qui tient à leur position dans ce dernier : si elles atteignent le centre du polysystème littéraire où est située la littérature dominante, elles deviennent innovatrices dans la mesure où elles modifient le système d'accueil et influencent le développement de l'histoire littéraire. Dans ce cas, la traduction est une stratégie qui détient une fonction primaire car elle participe à l'élargissement du système littéraire d'accueil en créant de nouveaux genres, styles, et en intégrant de nouveaux auteurs et œuvres. Autrement dit, elle participe à l'évolution du canon littéraire. En revanche, il se peut que les traductions restent en périphérie du polysystème, et leur impact est alors moindre. Il s'agit de la fonction secondaire de la traduction, où celle-ci ne crée rien, mais se limite à réaffirmer des genres et des styles existants (Hurtado Albir, 2017, p. 563). Ces positions ne sont pas figées puisqu'il existe une concurrence et une tension entre elles au sein du polysystème qui tient à des circonstances socioculturelles en perpétuel changement mais aussi aux relations internes à l'intérieur du polysystème et aux relations interculturelles, ce qui explique le besoin de la traduction mais aussi la variation de ses fonctions (Guidère, 2016, p. 77).

La théorie du Polysystème est donc de nature analytique (elle analyse les traductions comme résultats) et systémique (la traduction comme sous-système au sein d'un système d'accueil plus vaste appartenant à la société de réception). Le processus de traduction devient un transfert inter-systèmes, largement influencé par le contexte socioculturel et les normes qui régissent le système de réception, que le traducteur doit prendre en compte. De cette manière,

la théorie du Polysystème s'inscrit dans le prolongement des approches traductologiques ciblistes, dans la mesure où le TC est désormais considéré de façon autonome, mais tout de même issu d'un original et faisant partie du système de réception (Moya, 2004, p. 124).

4. La théorie des Normes

4.1. La notion de norme

Toury est le collaborateur d'Even-Zohar. Il poursuit l'approche descriptive et systémique de la traduction dans son ouvrage « In Search of a Theory of Translation » (1980), où il développe la théorie des Normes, appliquée à un seul type textuel, le texte littéraire. Il défend une théorie de la traduction orientée vers le TC, en s'attachant à analyser les variations sociolinguistiques apportées par le système de réception (Rabadán, 1991, p. 55). Toury envisage la traduction comme une activité comportementale dotée d'une dimension sociale et intersubjective, sujette à des normes (Moya, 2004, p. 141). Il définit la notion de norme comme une multiplicité de valeurs socialement partagées, que les individus d'une communauté s'accordent à considérer comme un comportement qui est correct ou non, selon les situations (Toury, 1995, pp. 54-55). Loin d'une règle ou d'une instruction figée, il s'agit d'un accord collectif non formalisé pour agir dans une situation d'une manière déterminée. Ces normes reflètent les valeurs et attitudes d'un système socio-culturel :

La estructura de éste [del sistema socio-cultural] y la jerarquía social dentro de la comunidad determinarán los modelos, quién ha de seguirlos y cómo ha de seguirlos. Las normas existen para optimizar el comportamiento en función de los modelos "ideales". Cada elección que hace el traductor está guiada por una norma. Las normas deciden qué y cómo se incorpora lo "otro" a lo "mismo". (Vidal Claramonte, 1995, p. 72)

Hermans (1991) met en avant les aspects sociaux des normes de traduction. Pour lui, les normes sont des réalités sociales et psychologiques, faisant partie des structures de pouvoir de toute société :

Los individuos o grupos sociales pueden, según su posición dentro del sistema y dependiendo de los objetivos que deseen lograr, intentar subvertir las normas dominantes. Las normas de traducción demuestran cómo una sociedad, o ciertos elementos de la misma, regula tanto la importación como la exportación de su cultura. [...] La traducción “correcta” es, pues, aquella que se ajusta a los que un sistema concreto, una situación comunicativa dada, considera “correcto”. (Vidal Claramonte, 1995, pp. 72-73)

L’objectif de la traduction est alors d’ajuster et de manipuler le TS afin que celui-ci soit accepté socialement dans la culture de réception (Hermans, 1991, p. 166). Ainsi, le concept de la traduction correcte change de paradigme, puisque c’est désormais le système de réception ou la situation de communication qui considère si la traduction est correcte ou non (Vidal Claramonte, 1995, p. 73).

4.2. L’instabilité des normes

Si ces normes sont révélatrices d’une société à une époque donnée, elles fonctionnent au niveau traductologique, comme des directives de comportement pour le traducteur, qui l’aident à déterminer l’acceptabilité et la validité des actions de traduction dans une culture donnée à une époque historique donnée (Rabadán, 1991, pp. 29-30). Ces directives sont non absolues et expliquent les décisions du traducteur. Elles sont de nature instable puisqu’elles sont propres à chaque culture, et évolue avec en raison de leur dépendance aux circonstances du système culturel de réception. Cependant, traduire peut parfois signifier enfreindre la norme et devoir négocier une multiplicité de normes pour atteindre des objectifs complexes. Il s’agit alors de parvenir à un pacte avec le destinataire, et de prendre en compte les différences de comportements et de critères du moment déterminé. Pym résume la transgression des normes en cas de changements culturels :

En tiempos de cambios culturales, sin embargo, los diferentes tipos de normas suelen estar desequilibradas y pueden producir una tensión considerable. De hecho, en momentos de cambio autoinducido, en los que el sistema se transforma a sí mismo, la lógica de la vanguardia

considera que todos los productores textuales, traductores incluidos, deberían dedicarse a romper las normas, y por tanto los usuarios textuales esperan que las normas se rompan. Es decir, en los sectores sociales aislados de este modo, romper las normas se convierte en la norma, como en la lógica del modernismo tardío. (2016, p. 111)

C'est ainsi que le comportement du traducteur évolue, il applique les normes du système d'arrivée, et non pas ses normes à lui.

4.3. Taxinomie des normes

Toury élabore une taxinomie des normes, en fonction de leur moment d'application (1980, pp. 53-54) :

- Les normes préliminaires (*preliminary norms*) : ce sont les décisions prises avant le processus de traduction, qui relèvent de la politique de traduction, impliquant les interrogations suivantes : quels textes, genres, type de littérature et quels auteurs traduire ? Traduction à partir d'un original ou d'une traduction ?
- Les normes initiales (*initial norms*) : il s'agit des décisions prises au début du processus de traduction (réaliser une traduction adéquate (*adequate translation*) (adhésion aux relations textuelles et aux normes de l'original), une traduction acceptable (*acceptable translation*) (adhérer aux normes qui régissent le système culturel cible), ou les deux types en même temps.
- Les normes opérationnelles (*operational norms*) : ce sont les décisions concrètes prises lors du processus de traduction. Ces normes se divisent en deux sous-catégories : les normes *matricielles*, qui correspondent à la distribution du matériel linguistique de la LC dans le TC, en plus des additions, omissions, etc., les normes *textuelles*, qui tiennent à la formulation verbale concrète, c'est-à-dire les aspects linguistiques et littéraires (style, registre de langue, synonymie, répétitions, etc.).

Rabadán ajoute les normes de *réception* (1991, pp. 56-57), qui déterminent les choix du traducteur selon le type d'audience qui va recevoir la traduction. Ce sont ces normes qui

définissent le cadre de négociation de la communication. Rabadán pense que ces normes influent directement les prises de décisions du traducteur au début du processus de traduction.

4.4. La equivalencia traslémica

La notion de norme permet de surpasser la conception traditionnelle de l'équivalence, envisagée comme une correspondance structurelle ou sémantique, pour devenir une notion fonctionnelle et relationnelle, au caractère dynamique et historique, désignée comme « equivalencia traslémica » (Rabadán, 1991, pp. 29-30). Cette équivalence s'adapte aux variations qui se produisent dans le polysystème de réception. Rabadán resume la différence entre la correspondance formelle, statique et aprioristique, relevant de l'analyse contrastif des langues, et la equivalencia traslémica :

Mientras que el fin último de esta [la correspondencia estructural] es mostrar las diferencias y las zonas de intersección entre dos sistemas lingüísticos, la finalidad de un texto equivalente (una traducción) hoy es llegar a los lectores del polisistema meta. Esta audiencia, qué es el factor esencial en el proceso traslémico, está configurada en torno a variables socio lingüísticas específicas, que hacen que una versión sea equivalente (esto es, sea considerada como traducción) para unos lectores concretos en el momento histórico dado). (1991, p. 45)

5. L'école de la Manipulation

L'école de la Manipulation (*The Manipulation School*) tire son nom de la publication de Hermans en 1985 réunissant une série de travaux des théoriciens appartenant notamment aux *Translation Studies* et à la théorie du Polysystème mais aussi des travaux de nouveaux membres, dont Rabadán (1991), Vidal Claramonte (1995) et Carbonell I Cortès (1999). Il s'agit d'une approche descriptive, fonctionnelle et systémique de la traduction, ce qui l'inscrit dans le prolongement des courants précédents. Cette école, dont le nom a suscité des controverses, comportent des présupposés basiques partagés par ses représentants :

What they have in common is, briefly, a view of literature as a complex and dynamic system ; a conviction that there should be a continual interplay between the theoretical models and

practical case studies ; an approach to literary translation which is descriptive, target-oriented, functional and systemic ; and an interest in the norms and constraints that govern the production and reception of translations, in the relation between translation and other types of text processing, and the place and rôle of translations both within a given literature and the interaction between literatures. (Hernans, 1985, p. 10)

Gentzler remarque que cette école prend ses distances par rapport à la théorie du Polysystème jugée trop formaliste et restrictive pour se concentrer sur l'impact de l'idéologie dans la traduction, et afin d'adopter un modèle davantage culturel axé sur le rôle des institutions et du pouvoir dans une culture : « adopting more of a cultural studies model, they focus both of institutions of prestige and power within any given culture and patterns in literary translation » (1993, p. 139). Ce changement d'orientation est visible chez Bassnett et Lefevre qui introduisent les notions d'idéologie et de mécénat, des éléments constitutifs des relations du pouvoir dans la production culturelle dont fait partie la traduction (1990, p. 5). Il ressort de cet ouvrage que la traduction est une réécriture qui reflète une idéologie et une vision du monde, et qu'elle constitue une manipulation au service d'un certain type de discours :

All rewritings, whatever their intention, reflect a certain ideology and a poetics and as such manipulate Literature function in a given society in a given way. Rewriting is manipulation, undertaken in the service of power, and in its positive aspect can help in the evolution of literature and a society. Rewritings can introduce new concepts, new genres, new devices, and the history of translation is the history also of literary innovation, of the shaping power of one culture upon another. But rewriting can also repress innovation, distort and contain, and in an age of ever increasing manipulation of all kinds, the study of the manipulative processes of literature as exemplified by translation can help us toward a greater awareness of the world in which we live. (Bassnett et Lefevre, 1990, p. VII)

Dans cet ouvrage, Lefevre considère qu'il existe des procédés de contrôle internes et externes pour que les systèmes littéraires ne s'éloignent pas trop des autres systèmes qui

régissent la société. D'une part, les procédés de contrôle internes contrôlent le système littéraire de l'intérieur, dont les acteurs sont les interprètes, les critiques, les professeurs de littérature et les traducteurs, qui ont le pouvoir d'écarter une œuvre si celle-ci ne répond pas à leur définition de la littérature, ou si l'idéologie qu'elle véhicule est considérée comme intolérable. Les procédés de contrôle externes sont le mécénat (*patronage*), constitué des individus et institutions qui contrôlent la production et la réception de la littérature. D'après Lefevre, le mécénat est établi sur trois éléments reliés entre eux : une composante idéologique qui contrôle le choix de la forme et le thème de l'œuvre ; une composante économique (le salaire qui contrôle l'écrivain) ; une composante qui tient du statut de l'écrivain (si celui-ci s'adapte au système dominant, il s'intégrera à une élite sociale). Les procédés de contrôle externes constituent un mécanisme régulateur du rôle que la littérature occupe dans une société. Vidal Claramonte résume : «mediante estos procedimientos el sujeto que controla el texto determina las condiciones de su utilización e impone un orden del discurso» (1995, p. 81). Lefevre affirme qu'il existe d'autres procédés dans le contrôle du système littéraire : l'univers du discours qu'il comprend comme les connaissances, objets, habitudes d'une période historique donnée auxquels fait référence l'auteur et qui sont connues et partagées par le lecteur ; le langage employé ; l'œuvre originale (qui réunit tous les éléments) ; les sentiments du traducteur envers la LS, et le public récepteur (Vidal Claramonte, 1995, pp. 81-82).

En résumé, la traduction est en soi un système complexe qui d'un côté peut être manipulé pour bénéficier le polysystème de la culture cible, et d'un autre côté constituer une arme qui a le pouvoir d'en altérer les normes instables. Dans les deux cas, c'est le langage comme instrument de pouvoir qui est au cœur de la question. Vidal Claramonte rappelle que:

La traducción ha de transmitir que el lenguaje es un instrumento de poder. El lenguaje comunica pero también oculta lo que no interesa revelar. Informa pero también malinforma. El lenguaje

es hoy capaz de minar la univocidad del discurso imperante o, por lo contrario, de obligarnos, a veces mediante el engaño y el disfraz, a aceptar dicho discurso. (1995, p. 86)

Lefevere souligne l'intérêt de la traduction dans la prise de conscience de la manipulation des images :

Translation can tell us a lot about the power of images and the ways in which images are made, about the ways in which authority manipulates images and employs experts to sanction that manipulation and to justify the trust of an audience – which is why the study of translation can teach us a few things not just about the world of literature, but also about the world we live in. (1992, p. 27)

Ce changement d'orientation de l'École de la Manipulation est axé sur la manière dont interviennent les institutions mais également l'idéologie et le pouvoir d'une culture dans la traduction. Ce changement d'orientation - qui se concentre sur le rôle des institutions et du pouvoir dans une culture - rejoint directement les pensées philosophiques de Foucault qui remarque que dans toute société la production du discours est contrôlée par des procédures internes et externes, afin d'éliminer les pouvoirs séditieux et les dangers et contenir des événements aléatoires dans cette production :

Je suppose que dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité (1970, p. 4).

Les procédures dont parle Foucault rejoignent les procédés internes et externes de contrôle de la traduction signalés par Lefevere : «mediante estos procedimientos el sujeto que controla el texto determina las condiciones de su utilización e impone un orden del discurso» (Vidal Claramonte, 1995, p. 81). Vidal Claramonte a rapproché l'orientation idéologique de l'école de la Manipulation des théories du discours et du pouvoir de Foucault :

La Escuela de la Manipulación intenta que el traductor adopte una postura crítica ante el mundo, concretamente frente a aquellas instituciones que son, aparentemente, neutrales e independientes. Considera que el traductor debe ser capaz de descubrir los procesos sociales [...] que han dado lugar a un texto concreto y a su significado en vez de a otro. En realidad, nos enseña las relaciones entre el discurso y poder. En la era de la manipulación, hay que estar alerta y ser escrupulosos ante los posibles “huecos” que deliberadamente que dan en los textos, y ser conscientes de que, como leemos en *El pensamiento del afuera*, el sujeto que habla no es tanto responsable de lo que dice cuanto de lo que no dice y de cómo lo dice. (1995, p. 88)

6. La philosophie contemporaine (la déconstruction)

De tout temps, la philosophie s’est interrogée sur le sens de la traduction, bien que la philosophie contemporaine ait atteint des degrés de polémiques en questionnant le concept d’originalité et de paternité du TS et TC, produisant ainsi une subversion des valeurs (Bueno García et García-Medall, 1998, p. 21). Au sein du mouvement d’ampleur poststructuraliste de la *French Theory*, Derrida expose dans de nombreux textes, notamment dans « L’oreille de l’Autre » (1982), « Lettre à un ami japonais » (1985b), et « Des tours de Babel » (1985a) sa conception philosophique de la traduction qui engendre un processus de déconstruction. D’après lui, la traduction n’est pas intégralement subordonnée au TS, puisque ce dernier n’existe qu’en tant que texte dépendant d’autres textes préexistants auxquels il renvoie. Le TS est alors considéré comme un hypertexte, voir même comme une traduction de nombreux autres textes. L’idée d’un texte original pure au sens statique est évincée, comme le reconnaît Octavio Paz :

Cada texto es único y simultáneamente, es la traducción de otro texto. ningún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo, en su esencia, es y una traducción: primero, del mundo no verbal y después, porque cada signo, cada frase es la traducción de otro signo y de otra frase. (1990, p. 13)

Pour Derrida, le TS et la TC sont en réalité des dérivés hétérogènes, et non pas des textes originaux purs et exempts d'influences (Vidal Claramonte, 1995, p. 90). Le TS étant composite, il est également ambigu en raison des multiples significations qu'il comporte. Les contributions de Barthes (1968) à travers « La mort de l'auteur » ont accru ce phénomène d'indétermination du sens, un sens qui ne dépend plus exclusivement de l'auteur mais également de la lecture et de l'interprétation faite par le lecteur et le traducteur. Enfin, un autre facteur qui accentue la polysémie du texte est la nature de la langue, qui comporte en soi une multitude d'autres langues (Derrida, p. 1982). Ainsi, le TS et le TC renvoient à des textes préexistants et des traductions, de la même manière que la langue renvoie à des langues préexistantes, tel un palimpseste. Derrida considère qu'aussi bien le TS que le TC ne sont pas aboutis ni définitifs, mais en perpétuelle transformation. Par là même, il entend que le TS et le TC se complètent mutuellement, en insistant sur le fait que la traduction transforme et assure la survie du TS (1985b), sans en être sa restitution ni sa copie (1987, p. 54). La traduction est alors considérée par les mouvements poststructuralistes comme une création textuelle en constante mutation, comme étant la « transformation » du TS qui est également en mutation constante : « entienden el acto de traducir como un acto creativo, dinámico, comprensivo y cambiante » (Vidal Claramonte, 1998, p. 65). Dans ce processus de traduction où le TC n'est plus opposé au TS mais envisagé dans une relation de complémentarité et en évolution constante, la traduction et le rôle du traducteur sont revalorisés. Derrida perturbe ainsi la pensée occidentale de la traduction en déconstruisant les séries d'oppositions qui régissaient jusqu'à l'heure les théories de la traduction, comme les relations TS et TC, auteur et traducteur, mais aussi en abolissant les notions centrales qui corsetaient le travail du traducteur telles que l'équivalence, la fidélité et la transmission des significations statiques :

No se trata de que la traducción pase a primer plano y de que el traductor se convierta en autor sino de subvertir los conceptos de originalidad y autoría que subordinan la traducción y autoría

que subordinan la traducción al texto original: minar de una vez por todas el concepto de equivalencia; invertir el pensamiento tradicional que supone que la traducción depende del original; hacer depender de la traducción la existencia, el significado y la identidad del original; poner de manifiesto la importancia de la intención e interpretación que lleva a cabo el traductor; olvidarse, en suma, de las oposiciones binarias, jerárquicas por naturaleza, y hacer indecible la diferencia. (Vidal Claramonte, 1995, p. 89)

Dans « Des tours de Babel » (1985a), Derrida postule que Dieu est le créateur du langage mais aussi son premier déconstructeur, celui qui a plongé les hommes dans l'incommunication. Face à l'incompréhension des individus entre eux et à la confusion (étymologie de « babel ») régnante, la traduction devient alors nécessaire pour rétablir la communication, mais interdite par Dieu pour se préserver des hommes souhaitant bâtir une tour jusqu'au ciel, et surtout impossible car étant alors une traduction de toutes les langues, elle serait incapable de toutes les intégrer. Derrida utilise cette vision philosophique de la traduction pour éclairer son concept de déconstruction de la traduction : au vu de l'ambiguïté du TS (multiplicité des significations, instabilité du TS), considéré comme une mosaïque de textes et de langues, la traduction deviendrait impossible car ne pouvant pas satisfaire entièrement le TS, et incapable d'embrasser l'intégralité du réseau hypertextuel du TS : « una traducción imposible que da lugar a la casi imposibilidad de la traducción » (Vidal Claramonte, 1998, p. 86). L'idée qui ressort est alors que la traduction est une illusion dans la mesure où elle ne représente pas la totalité du TS, bien que les gens croient le contraire. Le paradoxe éclate : la traduction est impossible mais existe bel et bien.

7. Conclusion

Les approches descriptives de la traduction ont insisté sur la variabilité du caractère sociohistorique de la traduction et sur le rôle capital du récepteur selon les coordonnées spatio-temporelles de l'opération. Ces approches ont soulevé les enjeux liés à la traduction dans le contexte de réception, à la place et aux fonctions qu'elle y occupe. Considérée comme un sous-

système appartenant à un système plus vaste, la traduction a le pouvoir de modifier ce dernier (Théorie du Polysystème). La traduction est également envisagée comme étant sujette à des normes de la culture de réception auxquelles elle doit se soumettre et qui jugent de la validité de la traduction (théorie des Normes). L'école de la Manipulation a considéré que la traduction est une réécriture qui reflète une idéologie et une vision du monde, et qu'elle constitue une distorsion au service d'un certain type de discours. La traduction peut bénéficier le polysystème de la culture cible mais aussi être une arme qui a le pouvoir d'en altérer les normes instables. Les approches descriptives ont mis en avant que le langage est un instrument de pouvoir, et la traduction véhicule l'idéologie et le pouvoir d'une culture. Enfin, l'approche de la déconstruction a signalé que le TC maintient certains types de relation avec le TS, il le transforme aussi bien qu'il assure sa survie, sans en être non plus son décalque, car le TS est également dynamique. La traduction est considérée comme une création textuelle en perpétuelle évolution, et envisagée dans une relation de complémentarité avec le TS.

BLOC V. APPLICATION DES APPROCHES TRADUCTOLOGIQUES AU CORPUS DE MANUELS

SCOLAIRES

Les différentes approches en traductologie appliquées au corpus de manuels vont permettre de vérifier les hypothèses élaborées en introduction générale de ce travail. Pour fluidifier la lecture, nous rapportons en introduction de chacun des chapitres suivant les hypothèses générales et spécifiques. De la même manière que les trois grandes voies de modèles théoriques présentées dans le bloc précédant ne doivent pas être comprises comme des catégories qui se discriminent entre elles mais plutôt comme une typologie générale qui recense certaines approches selon leur degré d’analogie, la porosité des différents modèles implique que l’analyse peut faire l’objet de certaines répétitions puisqu’un même phénomène peut être étudié selon plusieurs approches.

Chapitre 1. Application des approches linguistiques

1. Introduction

La didactique traditionnelle des langues (anciennes et étrangères) qui utilise très majoritairement la MT, et dans une certaine mesure, la ME, répond aux mêmes principes que la didactique traditionnelle de la traduction. Il s’agit de types d’enseignement basés sur la méthode comparative, qui elle-même est une méthode de traduction relevant de l’approche purement linguistique de la traduction. Dans le cas de l’enseignement des LE, il semblerait que c’est la nature de la LE enseignée qui conditionne le recours à la méthode comparative. De plus, la TP, en tant que méthode d’E/A des langues emprunte manifestement certains mécanismes enseignés par la méthode comparative de la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet. Finalement, la TP obéirait aux normes traditionnelles de traduction, à l’instar de la longue tradition de la traduction littéraliste.

2. Nature de la langue étrangère

La nature de la LE enseignée conditionnerait le recours à la méthode comparative. Afin d'y répondre, nous établissons une taxinomie des caractéristiques de la LE *ad hoc* qui ont présidé à son élaboration.

2.1. Méthode d'analyse

Nous établissons la classification des caractéristiques linguistiques qui définissent la nature de la LE *ad hoc* en citant des exemples extraits du corpus de manuels. Ces caractéristiques obéissent à des critères que nous désignerons dans le chapitre 6 du présent bloc sous le terme « pédagogiques », en opposition aux « critères idéologiques », où il sera question de décrire le processus de traduction didactique de la LE. Les critères didactiques auxquels appartiennent les caractéristiques linguistiques détaillées ci-dessous sont explicites dans la mesure où ils sont mis en avant dans les instructions officielles, puis relayés dans de nombreux paratextes des manuels de transition.

2.2. Classification des caractéristiques

2.2.1. Langue artificielle *a posteriori*

Le langage constitue la faculté humaine à communiquer et à interagir, un fait à la fois individuel et social, tandis que la langue est un code, un ensemble de règles de fonctionnement, somme toute, un outil qui rend possible la communication et l'interaction. Bien que le langage soit une capacité universelle et innée chez les êtres humains, il n'existe pas une langue commune et unique à tous les individus, mais pléthore de langues en fonction des groupes de personnes. Il existe, par conséquent, un ensemble très vaste de types de langues, dont le dénominateur commun est de constituer un système complexe dynamique réunissant un ensemble de mots (le lexique) et un ensemble de règles de fonctionnement (la grammaire, les règles d'agencement...) interdépendants qui s'actualisent entre eux dans un environnement intra et interlinguistique qui détermine cette relation. Il est possible d'établir la différence entre

langue naturelle humaine et langue artificielle. La première distinction tient à leur condition socio-historique d'émergence : la langue naturelle, également appelée langage ordinaire, est le fruit d'une évolution et d'un emploi spontané au sein des cultures humaines, tandis que les langues artificielles (ou langues construites ou planifiées) sont, selon Albani et Buonarroti (2010), le résultat d'un processus de création humaine consciente, hors contexte d'emploi. Comme le signale Marlaud, « Les concepteurs de langues artificielles dictent les normes avant l'usage, tandis que l'usage des langues naturelles précède leur codification normative » (2013, pp. 85-86). Alors que les langues naturelles disposent de propriétés générales spontanées (Hockett, 1960, p. 89), les langues construites se déclinent en deux catégories principales : il existe, d'une part, les langues artificielles *a priori*, qui sont majoritairement créées de toute pièce, et d'autre part, les langues *a posteriori*, qui sont construites à partir des propriétés d'une ou de plusieurs langues naturelles (Moch, 1897, p. 6). Dans les deux cas, les langues artificielles sont créées pour pallier un manque provoqué par les langues naturelles, ce qui les pousse à remplir des fonctions différentes et à accomplir des objectifs spécifiques.

La LE employée dans tout le manuel, aussi bien dans le texte fabriqué que dans la totalité des activités, dont l'exercice de TP, est une langue artificielle qui se démarque cependant à l'intérieur de la catégorie des langues artificielles en raison de sa vocation didactique (être apprise en tant que LE), tandis que les autres langues artificielles ont comme possible objectif commun la communication internationale en devenant langue véhiculaire ou auxiliaire. La LE dans les manuels est façonnée de manière à créer une adéquation entre les différents paramètres de son apprentissage (niveau des élèves, difficultés d'apprentissage, accessibilité de la langue, etc.) et les objectifs pédagogiques marqués par l'exécution des exercices, dont celui de TP. En outre, cette LE corsetée est également une langue artificielle *a posteriori*, c'est-à-dire se basant sur une langue naturelle source, le français, sans pour autant pouvoir être étiquetée de la sorte. En effet, bien que la langue enseignée soit drastiquement

estropiée, il n'en demeure pas moins qu'elle n'a pas été inventée de toute pièce ou créée partiellement en un temps bref à partir de la langue naturelle source (ce qui est le cas d'une langue artificielle *a priori*) mais elle constitue une version limitée de cette dernière, tout en conservant une identité linguistique très proche, mais appauvrie. C'est ce qui permet de la qualifier également de langue naturaliste, car elle a conservé un haut degré de ressemblance avec la langue naturelle source (Burney, 1962, p. 87). Par conséquent, la langue des manuels est une langue artificielle naturaliste, à propension *a posteriori* dans la mesure où elle est façonnée *ad hoc* pour répondre aux attentes pédagogiques.

2.2.2. Monosémie du Français Fondamental

Se basant très majoritairement sur le lexique du *degré I* du Français Fondamental, soit un répertoire de 1445 mots, dont 1176 mots lexicaux et 269 mots grammaticaux (Galisson et Coste, 1976, p. 233), la langue artificielle devient foncièrement limitée en raison de la quantité restreinte du vocabulaire appartenant à cette liste de lexique, mais surtout à cause de la monosémie de chacun de ses vocables, prescrite pour des raisons d'accessibilité au niveau débutant de l'élève, comme le rappellent certains auteurs de manuels tels que López Mosnier (1958, p. V). La monosémie est caractéristique du lexique scientifique et technique, alors que la langue naturelle, non-façonnée, et par extension, le langage, est un tissu constitué de divers sens (propre, figuré, dénotatif, connotatif, explicite et implicite), mais également de registres multiples, tous soumis à de nombreuses variations selon divers facteurs. L'absence de polysémie dans les manuels est flagrante dans le précis de lexique situé en fin de manuel où à chaque signifiant français n'est attribué qu'un seul signifiant espagnol, sous forme de listes ordonnées par ordre alphabétique, qui recréent des paires de correspondances monosémiques.

Seulement deux cas anecdotiques de polysémie ont été relevés dans des rubriques récréatives, et non pas dans des exercices d'application, ce qui prouve qu'ils ne sont pas directement au service de l'apprentissage de la LE. Le premier, issu de l'exercice 5 du chapitre

XVII (Edelvives, 1959, p. 164) est un jeu de mots qui donne lieu à un quiproquo amusant se basant sur la polysémie de « première » et « seconde » (la classe dans un moyen de transport et l'expression idiomatique « un moment svp »). Le second exemple, extrait de la leçon 19 (Santamaría Guinez, 1962, p. 89), est une illustration qui reprend les trois sens du mot « serviette » (pièce de linge dont on se sert pour mettre sur la table ; pour faire sa toilette ; sac à compartiments pour remiser et transporter des documents) (voir [Annexe 5](#)).

La monosémie prescrite est accompagnée d'un défaut de synonymie. En effet, la synonymie, en tant que termes au sens voisin pouvant se substituer l'un à l'autre sans changer le sens de l'énoncé, est absente des deux premières étapes du manuel, afin d'y renforcer l'acquisition de la langue au moyen de la monosémie, et respecter ainsi le nombre d'éléments linguistiques du *Français Fondamental degré I*. La seule manifestation explicite de la synonymie se cantonne à la stratégie de traduction explicative intralinguale dans la troisième étape (initiation à la littérature), lorsque l'élève est censé pouvoir accéder au sens du message étranger au moyen d'une reformulation (voir [Chapitre 5](#) du présent bloc).

2.2.3. Attributs sémantiques

La langue enseignée dans les manuels est construite à partir de paramètres sémantiques qui rendent la langue accessible au niveau d'apprentissage de l'élève.

2.2.3.1. Sens explicite

Le sens explicite, du suffixe latin “ex” (en dehors de) est une phrase ou un discours dont les informations sont relatées de façon directe et où les événements sont exposés tels qu'ils se sont déroulés, sans l'ombre d'une ambiguïté. L'émetteur du discours s'exprime clairement, sans sous-entendus ni présupposés, en se rattachant au sens premier du mot. Par conséquent, le sens explicite constitue l'interprétation première du récepteur, ce qu'il voit immédiatement, sans avoir réellement besoin d'interpréter. Le sens implicite, en revanche, du suffixe latin “in” (à l'intérieur de, dedans) fait référence à l'information sous-entendue, suggérée de la phrase ou

du discours. Le contexte joue un rôle déterminant dans l'acquisition du sens. Les événements sont exposés de manière indirecte et subjective, et même parfois sous forme d'images. Il peut y avoir source d'incompréhension donc de difficulté lorsque le récepteur s'en tient au sens littéral. Le récepteur doit, dans ce cas, déduire le sens caché, et interpréter les sous-entendus, les nuances et les présupposés. Il doit, par conséquent, être attentif et actif pour dégager ce qui est indirectement exprimé et lire entre les lignes.

Les contenus textuels écrits des manuels sont explicites et ne contiennent aucune ambiguïté de compréhension puisqu'ils sont narrés de façon limpides et directes, sans pour autant être exempts de sous-entendus ou de double sens (message idéologique). Il peut s'agir de phrases déclaratives, interrogatives, injonctives, ou exclamatives explicites prononcées par le narrateur ou directement par les personnages.

2.2.3.2. Le sens propre

La monosémie de la langue enseignée est bâtie sur le sens propre constituant le sens premier du mot, le plus courant, et renvoie souvent à la signification concrète d'un mot, généralement l'acception première donnée dans le dictionnaire. Le sens figuré, non retenu dans l'élaboration de la monosémie, est de nature imagée et abstraite, fait appel à une ressemblance par rapport au sens propre du mot. Le sens propre des mots est délimité par le champ lexical de chaque leçon. En effet, les indications ministérielles en matière éducative exigent que l'enseignement de la LE, à partir du plan d'études de 1957, suive une progression linguistique et lexicale. Le champ lexical des deux premières étapes est circonscrite par une progression thématique qui est annoncée dans la table des matières des manuels de catégorie 1 et 2 qui respectent cette nouvelle configuration. À l'instar du champ sémantique limité à la monosémie, le champ lexical est également réduit la thématique lexicale unique et cloisonnée de chaque leçon. La thématique lexicale est explicitement identifiable dans les deux étapes au moyen de titres tels « vocabulaire » accolés de l'hypéronyme « la maison » (Perrier, 1963, p. 65),

précédant ainsi les hyponymes correspondants « les étages, l'appartement, le plafond, etc. » organisés en substantifs, verbes et adjectifs, et toujours limité au seul sens circonscrit par l'hypéronyme de départ.

2.2.3.3. Le sens dénotatif et connotatif

Le dictionnaire en ligne Larousse définit le sens dénotatif de la manière suivante : « Sens fondamental et stable d'une unité lexicale, susceptible d'être utilisé en dehors du discours (par opposition à sa connotation) » (Larousse, s. d, définition 1). La dénotation correspond au sens premier d'un mot, au sens objectif de sa première définition dans le dictionnaire. Le sens dénoté d'un mot est explicite, fondamental et constant, ce qui le rapproche des notions de sens propre et explicite. Le discours dénotatif apporte une information de façon neutre, où l'émetteur tente d'effacer sa présence et de ne pas prendre parti. Le sens connotatif, en revanche, constitue les sens seconds d'un mot qui s'ajoutent au sens premier. Il s'agit de sens dérivés qui évoquent d'autres réalités par associations et qui sont liés à l'affect, à l'expérience ou aux traditions culturelles de l'émetteur et du récepteur. La connotation est donc dynamique dans la mesure où, d'une part, elle constitue un ensemble de représentations subjectives variable selon les personnes, et, d'autre part, elle dépend de la situation d'énonciation (contexte, lieu, époque, émetteur, récepteur...). Lorsque le récepteur s'interroge sur les connotations possibles d'un texte, il entre en interaction avec ce dernier et devient un lecteur-décodeur actif. Pour cela, il doit mettre à profit ses connaissances, ses expériences, ses émotions et ses valeurs, afin de construire le sens élargi d'un texte, d'en dégager toute sa richesse mais également pour se situer par rapport à lui. L'alliage de ces deux sens possibles reflète l'histoire du mot et donne lieu à la variation linguistique, c'est-à-dire à la richesse sémantique du mot.

Les manuels conjoignent les deux sens. Le sens dénotatif correspond à la première lecture effectuée par l'élève, une lecture innocente, en toute ingénuité, qui sert directement à

l'apprentissage de la langue, telle la phrase de traduction inversée « Honra, respeta y quiere (a) tus padres » (Perrier, 1963, p. 63). Les mots étant individuellement utilisés dans leur sens dénoté seront appris par l'élève. Néanmoins, lorsque les mots forment une phrase, le message de ce discours devient idéologiquement connoté, et opère inconsciemment sur la formation de l'esprit de l'élève, une phrase qui résonne comme un comportement à suivre. Le sens connoté devient ainsi un moyen intentionnel pour véhiculer l'idéologie en filigrane, de manière implicite.

2.3. Résultats

La langue enseignée est une langue dont les caractéristiques linguistiques à des critères didactiques explicites (voir Figure 17). La LE se caractérise alors comme une langue artificielle *a posteriori*, c'est-à-dire, construite à partir des propriétés de la langue naturelle source, le français. Ayant conservé un haut degré de ressemblance avec cette dernière, la LE peut être également qualifiée de langue naturaliste. En outre, la LE est limitée au répertoire lexical du *degré I* du *Français Fondamental*, où ne figure aucune polysémie ni synonymie. Parmi les attributs sémantiques, le sens explicite et propre des vocables monosémiques sont employés afin d'évincer toute ambiguïté de compréhension et faciliter l'accès au sens, mais également le sens dénotatif (niveau de lecture au service de l'apprentissage de la LE) et le sens connotatif (connotation des messages). Ainsi, la LE constitue une version très limitée de la langue naturelle source, elle est figée et invariable. Ces caractéristiques linguistiques font partie des critères didactiques assumés par les autorités officielles qui les justifient comme étant nécessaires afin d'adapter la LE à sa fonction didactique.

3. Traduction pédagogique et méthode comparative

La méthode de la traduction pédagogique employée dans les manuels utiliserait certains mécanismes identiques à ceux enseignés par la méthode comparative de la *Stylistique*

comparée de Vinay et Darbelnet, une méthode d'enseignement de la traduction qui obéit à une approche purement linguistique de la traduction.

3.1. Méthode d'analyse

Nous allons comparer les exercices de traduction directe et inversée extraits du corpus avec les corrigés fournis dans le livre du professeur afin d'identifier les mécanismes de l'opération pédagogique, tout en confrontant ces résultats avec les mécanismes de la méthode comparative que nous avons précédemment illustrés avec la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet.

3.2. Classification des mécanismes de traduction

3.2.1. Opération de transcodage

L'alliance de la langue fixe additionnée à l'invariabilité du message, hors contexte communicatif, transforme l'exercice de TP en une opération linguistique figée qui repose sur la description et la comparaison de deux langues mises en confrontation. La TP devient une simple opération mécanique de transcodage de correspondances (Lederer, 2006) invariables, « stables, immobiles, intangibles, intouchées et presque intouchables, immuables, enracinées¹² ». Les correspondances sont des équivalences linguistiques décontextualisées, reposant sur des mots isolés, hors discours, qui n'ont que des virtualités de signification linguistiques, et sur des phrases hors contexte qui n'ont que des virtualités de sens de la parole (Seleskovitch et Lederer 1993, p. 17, Lederer, 2006, p. 72, Delisle 1984, pp. 58-59). Ainsi la TP devient un exercice de confrontation des virtualités de significations uniques et immuables de deux codes linguistiques, et une recherche d'exactitude de deux signifiants à un même signifié (Delisle, 1984, p. 62, 2005, pp. 89-90).

¹² Nous empruntons à Georges Perec, *Espèces d'espaces* (1974) cette énumération qui convient à la définition de la nature figée de la correspondance. Nous avons ajouté l'accord féminin des adjectifs par rapport à la citation originelle.

La langue enseignée repose sur l'approche linguistique structurale et générative, qui la considère comme une langue-nomenclature. L'opération de traduction est alors dénuée de sa dimension communicative, et est réduite à une opération arithmétique. La grammaire enseignée est figée et normative dans la mesure où elle prescrit la norme linguistique qu'elle retient, en imposant les normes d'usage, tandis que la grammaire descriptive, qui évolue constamment, se base sur un usage naturel de la langue (Galisson et Coste, 1976, p. 376). C'est ainsi que l'enseignement du français s'est réduit à l'acquisition de la simple compétence linguistique (dans le sens attribué par Chomski), sans prendre en considération les actes de langage en situation de communication.

3.2.2. Unité de traduction

L'invariabilité du transcodage de correspondances fixes détermine la nature linguistique et structurelle des unités de traduction figées. En fait, ce sont les correspondances qui constituent elles-mêmes l'unité de traduction, à la longueur fixe, mesurable et prévisible : le mot (unité de traduction minimale), le syntagme, le groupe nominal, la phrase (unité de traduction maximale), etc. S'agissant d'une opération hors discours, l'unité de traduction est exempte de tout critère extralinguistique et ne s'inscrit pas dans l'usage du langage en situation de communication réelle. Cela tient à la nature linguistique de la correspondance provenant du structuralisme et du générativisme qui se dispensent d'intégrer le caractère dynamique du langage et son usage en situation réelle. De cette manière, les phrases décousues constituant l'exercice de TP peuvent être traduites de manière aléatoire et indépendante puisqu'elles ne forment aucune situation de communication globale nécessaire à l'exécution de l'exercice. Autrement dit, aucune phrase n'est au service de l'autre et n'en infléchit le sens.

3.2.3. Exercice réversible

L'exercice de TP étant une opération linguistique invariable en tous points (invariabilité de la langue, des correspondances monosémiques, de la technique de traduction, du mode

traducteur, de l'unité de traduction, etc.) il devient un exercice réversible. En effet, le mécanisme du type d'unités de traduction, couplé à la technique de la traduction littérale, fait que chaque mot peut être remplacé séparément sans changer la contexture de la phrase. De plus, chaque unité de traduction du TS est traduite par une unité de traduction de même catégorie dans le TC, ce qui engendre une réversibilité des catégories grammaticales et du sens (dénotation > dénotation, propre > propre, explicite > explicite). Cette réversibilité littérale a été soulignée par Eco qui ne manque pas de rappeler qu'elle permet un retour à l'original quasi automatique (2006, p. 84). Les deux langues confrontées sont présentées comme isomorphes (sans changement d'aucune nature lors de l'opération de traduction) et aux rapports fixes, ce qui transforme la TP en un transcodage symétrique où le nombre de termes traduits est sensiblement conservé (Eco, 2006, p. 89), alors que la véritable traduction (discursive), assume qu'il y a augmentation du nombre de termes dans le TC. Dans ces conditions, l'exercice de TP devient un cas de réversibilité optimale (Eco, 2006 :83), et le TC peut être employé comme TS, et le TS originel comme nouveau TC (afin de varier les objectifs pédagogiques et les compétences de l'élève). Les auteurs comparatistes indiquaient déjà que la technique de la traduction littérale est en principe : « une solution unique, réversible et complète en elle-même » (1968, p. 48). Quelle que soit la direction de l'exercice, l'apprenant tombera toujours sur le même résultat.

La réversibilité de l'exercice se remarque également dans le fonctionnement par équivalences entre le TS et le TC que Nord désigne par traduction équifonctionnelle (2020, p. 69). En effet, il se produit un cas d'équivalence textuelle (les éléments constitutifs du texte fabriqué sont conservés dans le TC), d'équivalence linguistique (en raison de la nature linguistique de l'opération), d'équivalence fonctionnelle car les fonctions du TS restent identiques dans le TC. La cohérence intratextuelle et intertextuelle sont également conservées, puisque le TS est conçu de manière à être directement transposable dans l'autre langue, tout en

étant suffisamment intelligible pour le destinataire, et en ayant un sens dans la situation communicationnelle et culture de réception, comme faisant partie du monde de référence du destinataire (Reiss et Vermeer, 1996, p. 124). Le contexte de réception du TC étant celui du TS, la réversibilité de l'exercice est optimale.

Un certain nombre de consignes de l'exercice de TP se font écho de cette réversibilité en étant elles aussi réversibles et bidirectionnelles puisqu'elles sont utilisées indistinctement pour l'exercice de traduction directe et inversée. L'annexe 6 montre qu'il s'agit de consignes implicites, réduites à leur strict minimum, constituées uniquement d'un verbe seul « traduire » voir d'un substantif isolé « traduction », qui, sans être accolées de la précision « en français » ou « en espagnol », n'indique pas la direction de l'opération. Dans les exemples où la consigne est exempte de guidage (Zakhartchouk, 1999) comme « Tradúzcase » (Grande Ramos, 1961, p. 47) ou « Traducir » (López Mosnier, 1958, p. 87, Santamaría Guinez, 1962, p. 114) coiffant l'exercice de traduction directe écrite, puis de l'exercice suivant de traduction inversée écrite, l'élève a besoin de consulter le TS afin de connaître la direction de l'opération¹³. Ce faisant, le TS assume la fonction d'adjuvant de la consigne lorsqu'il vient combler la part trop grande d'implicite de cette dernière qui devient insuffisante pour être comprise efficacement par l'élève.

À la bidirectionnalité de l'exercice s'ajoute une réversibilité de la modalité (écrite/orale) que très peu de consignes signalent explicitement. En effet, de nombreux paratextes (l'introduction, la préface, l'avant-propos et l'avertissement) fournissent des indications méthodologiques à l'enseignant, en vue de compléter les consignes lapidaires adressées aux élèves, voire de proposer une nouvelle alternative d'exécution de l'exercice (en transformant la direction et ou la modalité). Ce faisant, instructions méthodologiques et

¹³ La variation aléatoire de la langue de rédaction de la consigne n'est d'aucun repère sur la direction de l'exercice, comme le prouve les consignes du manuel de Grande Ramos où la même consigne rédigée en espagnol vaut aussi bien pour les exercices de traduction directe qu'indirecte (1961, p. 89).

consignes forment un binôme qui reflète le double statut du manuel de transition, soit le manuel de l'élève au moyen de consignes lui étant adressées directement, et une sorte de prémices du futur guide pédagogique du professeur lorsque le paratexte lui apporte des indications méthodologiques. Dans le cas du manuel de Thierry, c'est l'avertissement qui indique que l'ensemble des exercices « Traduire en espagnol » (1963, p. 19) peuvent se réaliser aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, à l'instar des avertissements des manuels de Mangold et Vettier (1963, p. 5) et de Grandía Mateu (1967, p. 17) indiquant que l'exercice de thème peut être également traité indistinctement à l'oral ou par écrit. En bref, la consigne transversale reflète la nature figée et réversible de l'exercice de TP tout en mettant en avant son éloignement avec la traduction discursive qui, étant de nature dynamique, n'est en aucun cas réversible. Elles mettent également en avant qu'elles s'appuient sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'exécuter sont parfois implicites, ce qui implique une opération de décodage de la part de l'élève (Zakhartchouk, 1996, pp.10-12).

3.3. Résultats

La TP employée en tant que méthode d'E/A de la LE sous forme d'exercices de traduction directe et inversée dans les manuels scolaires utilisant la MT ou la ME adopte la méthode comparative comme mode de fonctionnement, et répond, comme cette dernière, à une approche strictement linguistique de la traduction. En effet, parmi toutes les caractéristiques mises en avant, la plupart démontrent ce haut degré d'analogie (voir Figure 2). La TP est une opération linguistique figée qui repose sur la description et la comparaison de deux langues mises en confrontation et devient ainsi une simple opération mécanique de transcodage de correspondances invariables, considérées comme équivalences linguistiques hors discours. Les réponses figées sont alors établies en dehors de toute situations communicatives, et selon des critères de sélection qui tiennent à la monosémie de la LE et non pas à des facteurs textuels. Cette opération repose sur une approche linguistique structurale et générative, qui étudie la

langue comme une nomenclature, hors de sa dimension communicative. Ce faisant, les unités de traduction sont de nature linguistique, structurelle, mesurable, figée. Les correspondances assument elles-mêmes le rôle d'unité de traduction : le mot (unité de traduction minimale), le syntagme, le groupe nominal, la phrase (unité de traduction maximale).

Pour sa part, la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet, incarnant le modèle de la méthode comparative, est basée sur la linguistique structurale et générative, et se borne à une opération la comparaison purement linguistique de comparaison de langues, reposant sur des unités de traduction lexicales et non textuelles. Les procédés sont prescrits pour identifier les résultats fixes établis en dehors de toute situation de communication, et selon des critères de sélection arbitraires donnant des équivalences aprioristiques.

Tout compte fait, la méthode comparative a sous-tendu la didactique traditionnelle des langues puis de la traduction, deux domaines qui, au regard de l'emploi d'une méthode d'enseignement transversale, ont souvent été confondus.

Il faut souligné comme spécificité de la TP son caractère réversible en raison de la nature linguistique et invariable de l'opération reposant sur des correspondances monosémiques figées qui constituent elles-même l'unité de traduction. Ainsi, aucun changement de type grammatical ou de sens ne se produit, donnant ainsi à la TP un statut de traduction palindrome, où le TC peut être utilisé à la fois comme TS, et le TS originel comme nouveau TC, puisque le résultat est fixe. Cette réversibilité tient également à l'objectif *sui generis* de la TP qui vise uniquement l'apprentissage de la LE, et non de la traduction.

Figure 2

Analogie entre traduction pédagogique et stylistique comparée

Traduction pédagogique	Stylistique comparée
Méthode de traduction	Méthode comparative
Nature de la traduction	Comparaison de langues
Fondements	Linguistique structurale et générative
Unités de traduction	Linguistiques
Résultats	Fixes (prescrits)
Critères de sélection des réponses	Critères non discursifs

3.4. Convergences avec la traduction automatique

La traduction automatique assistée par l'Homme, à ses prémisses, se basait sur une méthode de statistiques (traducciones estadísticas), contrairement à l'actuelle traduction automatique, *Neuronal Machine Translation*, utilisant une méthode de traduction automatique basée sur un important réseau neuronal. Historiquement, la traduction automatique a codifié la langue en s'inspirant des messages codés des ennemis au cours de la Deuxième Guerre mondiale que le contre-espionnage allié s'évertuait à décrypter à l'aide des premiers ordinateurs qui se trouvaient exclusivement entre les mains des militaires. On pensait alors que la traduction de la langue codée pouvait être effectuée selon les mêmes principes que le décryptage : il s'agissait de « décoder » une langue B puis de l'« encoder » dans la langue A en œuvrant par correspondances lexicales puis en réajustant les phrases selon les règles morphologiques et syntaxiques de la langue A (Lederer, 2006, p. 143). La traduction automatique, à ses prémisses, partageait de nombreux traits communs avec la TP, à en supposer qu'elle s'était inspirée de cette dernière. Les linguistiques structurale et générative qui ont soutenu la traduction automatique, et par là même, la TP, ont entretenu l'illusion qu'il était envisageable de modéliser une langue : « En en faisant un objet observable de façon objective, elles [les linguistiques] se voulaient scientifiques. En se limitant au mesurable, quantifiable et prévisible, elles ont sacrifié l'essentiel du langage : son emploi souvent inédit en situation par

un individu pensant » (Lederer, 2006, p.75). La traduction automatique, à l'instar de la TP, était alors une opération entre langues, restituant des correspondances, et en se limitant à traduire des énoncés (phrases par phrases) hors contexte et hors situation (Lederer, 2006, pp. 73-74). Le processus de transfert des correspondances obéissait à des règles formalisées et a donné des résultats inintelligibles (Moya, 2004, p. 43).

4. Traduction pédagogique et approches traditionnelles de la traduction

La traduction pédagogique répondrait aux normes traditionnelles de traduction, à l'instar de la longue tradition de la traduction littéraliste.

4.1. Méthode d'analyse

Nous allons premièrement exposer les normes de traduction de la TP issus d'exemples tirés du corpus que nous rapprochons simultanément des normes de traduction traditionnelle, afin de constater les analogies entre la TP et les approches traditionnelles de la traduction. Ces normes sont consubstantielles aux caractéristiques de la TP exposées dans le point 4 de ce chapitre. Nous confrontons également les consignes scolaires des manuels du corpus avec celles des manuels de la didactique traditionnelle de la traduction afin de montrer que les consignes sont transversales au domaine de la didactique traditionnelle, et constituent le faire-valoir de ces normes de traductions traditionnelles.

4.2. Classification des normes de traduction

4.2.1. Sacralisation du texte source

Dès le Moyen-Âge, la traduction de textes religieux a sacralisé le TS en le considérant comme structure fermée. L'enseignement des langues anciennes jusqu'à celui des LE employant la MT/ME, a également adopté la norme de l'attachement au TS. Ainsi, la TP s'inscrit dans une approche résolument traditionnelle du statut du texte en tant que structure invariable dont l'information qu'il comporte doit être traduite intégralement et sans

modification (ni perte ni ajout). Cette norme de traduction a également considérée que le TS ne pouvait faire l'objet que d'une seule traduction.

4.2.2. Fidélité à la forme

La sacralisation du TS a impliqué le respect d'une haute fidélité à la forme du TS, une norme de traduction pratiquée par la traduction de textes religieux, et perpétuée par la longue tradition de traduction littéraliste. Cette conception traditionnelle de la notion de fidélité comprise comme la nature de la relation du TC avec le texte original consistait en la reproduction exacte de la forme du TS. C'est ainsi que la fidélité à la forme a été le critère d'évaluation et le gage de bonne traduction des premières approches purement linguistiques et littéraires traditionnelles de la traduction (Nord, 2020, p. 21) mais aussi le critère pour évaluer la TP. L'enseignement traditionnel des langues anciennes et étrangères qui, en plus d'être directement influencé par cette conception traditionnelle de la fidélité, a imposé la fidélité à la forme mais aussi au fond en raison de la nature figée de la langue enseignée qui rendait impossible la distanciation avec le TS. Il se produit, d'une part, une fidélité formelle (*estructura superficial*, Nida) puisqu'il n'y a pas de changement de catégorie grammaticale lors de l'opération de TP, et d'autre part, dû à la monosémie des correspondances, il se produit par défaut une fidélité du sens (*estructura profunda*, Nida). Autrement dit, la nature de la relation entre le TS et le TC est basée sur la reproduction de la forme et du sens, sans pouvoir les départager et donner priorité à l'une des deux, comme cela est le cas selon les théories qui privilégient un type de fidélité en particulier. La forme et le sens forment dans la TP un corps soudé qui ne peut être désagrégé.

Si la stricte fidélité a pu engendrer des TC inintelligibles dans la traduction traditionnelle, il en va autrement dans la TP où les correspondances sont façonnées de telle sorte que le TC soit toujours intelligible, afin de répondre aux objectifs pédagogiques établis. Il n'est pas exclu, toutefois, que certains manuels forcent les correspondances, quitte à créer un

résultat peu fluide voir une entorse à la LC. C'est le cas du manuel de Bruño qui n'hésite pas à créer des néologismes en français « l'homme du temps », comme traduction littérale de « El hombre del tiempo » (1960, p. 155). Si le syntagme nominal espagnol existe et s'adapte au destinataire, il n'en va pas de même en français où la locution nominale n'existe pas et est totalement incompréhensible pour désigner le présentateur du bulletin météorologique.

4.2.3. Traduction littérale

Compte tenu de la longue tradition de la sacralisation du TS ainsi que de la fidélité à sa forme, la technique de traduction littérale et la méthode traductive littérale étaient largement privilégiées, et restaient invariables tout au long de l'opération. Elles sont ainsi devenues la norme de traduction. En effet, c'est dès le Moyen-Âge que la traduction de textes religieux a conditionné l'apparition de la « traduction mot-à-mot » (Delisle, 1984, pp. 236-237), où il fallait s'en tenir au mot à car seule la traduction littérale était en mesure de ne pas altérer les textes sacrés (Oustinoff, 2018, p. 26). La traduction trop libre était considérée comme infidèle comme l'illustre le cas du patron des traducteurs, Saint Jérôme qui se centra sur la traduction du sens, au détriment de la traduction littérale (*non verbum e verbo sed sensum de sensu*). La servilité aux mots était alors la norme : «En la tradición religiosa, el respeto a las sagradas escrituras conlleva un apego a las palabras del original, defendiéndose a ultranza la traducción literal» (Hurtado Albir, 2017, p. 105). La traduction littéraliste a depuis perpétué une longue pratique de la traduction littérale et du statut traditionnel du TS au sein de la traduction littéraire, comme en témoigne le débat séculaire entre traduction littérale (*verbum pro verbo*) et libre amorcé par Cicéron dans *De optimo genere oratorum* (46 av. J.-C) (Hurtado Albir, 2017, p. 105).

Dans le cadre scolaire, outre l'influence de cette norme traditionnelle de traduction, les unités linguistiques de traduction ont imposé la norme de traduire par correspondances, au moyen de la technique de la traduction littérale (Hurtado Albir, 2017, pp. 256-257) (ou

« procédés de traduction », selon la terminologie de Vinay et Darbelnet, 1968). Les deux auteurs comparatistes considèrent la traduction littérale comme un procédé technique de traduction directe (ou littérale), qui est employée lorsque le message de la LS est transposable directement dans la LC car celui-ci repose « soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistiques) » (1968, p. 46). Cette technique désigne le passage de la LS à la LC « aboutissant à un texte à la fois correct et idiomatique sans que le traducteur ait eu à se soucier d'autres chose que des servitudes linguistiques » (1968, p. 48). Ainsi, la traduction littérale, une notion variable selon les époques et les courants traductologiques, est la seule technique qui s'adapte à la correspondance linguistique et à la nature structurelle de l'unité de traduction, entraînant ainsi la prescription d'une méthode traductive littérale (*método traductor literal*, Hurtado Albir, 2017, p. 266) qui reste invariable tout au long de l'exécution de l'exercice. Par conséquent, la technique de la traduction littérale et la méthode traductive littérale sont la norme de traduction de l'exercice pédagogique.

D'après notre analyse, le manuel de Perrier (1963, p. 63) est celui qui met le mieux en évidence le recours à la traduction littérale puisque le TS de l'exercice de TP offre des repères visuels afin de faciliter davantage le transcodage direct : les éléments entre parenthèses « El padre y la madre educan (a) sus hijos » sont ceux qui ne se traduisent pas dans le TC « Le père et la mère élèvent leurs enfants ». De la même manière, les nouveaux éléments linguistiques « de unos mismos padres » sont traduits littéralement en note de bas de page « de mêmes parents » de sorte que l'apprenant n'ait qu'à les insérer directement dans sa réponse (voir [Chapitre 3](#) du présent bloc).

La technique de la traduction littérale possède tout de même des atouts non négligeables. En premier lieu, il s'agit de la seule technique accessible à l'élève qui est un vrai débutant. Ensuite, elle répond aux objectifs pédagogiques fixés et s'adapte à la MT/ME qui s'attache uniquement à la correction grammaticale. Ce faisant, elle offre la possibilité

d'effectuer une analyse purement linguistique du résultat, un aspect que soutient Moya (2004, p. 34) dans le débat sur l'utilité des techniques de traduction. Elle facilite ainsi la correction grammaticale et lexicale de l'exercice, en ciblant exclusivement les erreurs de nature linguistique sans être perturbée par des problèmes de sens, qui lui, reste figé. La convenance de la technique à l'objectif visé est le principe défendu par les approches fonctionnelles ont mis en avant que la traduction littérale peut convenir dans certaines situations pourvu qu'elle réponde au *skopos* fixé et soit en adéquation avec le contexte de réception (Reiss et Vermeer, 1996, p. 120, Nord, 2020, pp. 67-68).

4.2.4. Statut traditionnel du traducteur

Les normes de traduction traditionnelle ont assigné au traducteur le statut traditionnel d'un individu servile qui ne prend pas ses distances par rapport au TS et conserve une fidélité la plus stricte à la forme de départ. Dans le cas pédagogique, l'élève ne disposant d'aucune marge de manœuvre, dépossédé de son rôle de médiateur, devient un simple exécutant d'une tâche prédéterminée et fixe qui répond à une consigne fermée et innégociable. Il rejoint ainsi l'idéal classique du traducteur fidèle, modeste et effacé (Lavault, 2003, p. 75), tributaire du TS, et servile au paradigme de la correspondance prescriptive et normative dominant le discours sur la traduction pendant des siècles (Pym, 2016, p. 61).

5. Consignes scolaires normatives

Les consignes scolaires cristallisent l'ensemble des normes de la didactique traditionnelle, aussi bien des langues que de la traduction, dans les manuels employés dans les disciplines correspondantes.

5.1. Manuels d'enseignement des langues

Les consignes scolaires de l'exercice de TP sont le faire-valoir des normes traditionnelles de traduction en ce sens que les manuels de première génération jusqu'à ceux de transition (MT / ME) ont employé très majoritairement la consigne laconique « traduire »,

sous-entendant qu'il était *normal* de traduire littéralement, comme dans la traduction traditionnelle proprement dite. Les consignes tirées du corpus et reprises dans l'annexe 6 mettent en évidence ce truisme. Nous remarquons que l'immense majorité d'entre elles sont une injonction exprimée aléatoirement dans les deux langues, au moyen d'un mode verbal à valeur impérative (impératif affirmatif « traduisez », « traducid » ou infinitif « traduire », « traducir ») ou d'un substantif isolé « traduction ». Il est intéressant de constater que l'impératif présent affirmatif, très fréquemment employé, comporte dans ce cas précis également une valeur de vérité intemporelle (Goose et Grevisse, 2016), qui ne fait que confirmer que la consigne, ici comme acte de langage indirect, indiquait implicitement de traduire selon la norme immuable de la traduction littérale.

Les consignes se font également éco de la conception traditionnelle de la nature interlinguale de la traduction puisqu'un très grand nombre d'entre elles sont exprimées au moyen du simple verbe « traduire », ce qui implique tacitement que traduire signifie d'emblée transposer dans une autre langue, à l'instar de la traduction proprement dite. Ainsi, si les consignes écrites sont explicites en ce qu'elles permettent d'identifier clairement l'exercice de TP au sein du manuel, elles comportent inexorablement une part d'implicite sous-jacente en assumant que l'élève a intériorisé la nature interlinguale de la TP et sait comment réaliser cette opération, à tel point qu'il est possible de faire l'économie d'une explication du processus de traduction dans les instructions écrites.

5.2. Les manuels d'enseignement de la traduction

Les consignes issues des manuels de didactique traditionnelle de la traduction employant la méthode comparative, corroborent l'hypothèse selon laquelle ce domaine a lui aussi obéi aux normes traditionnelles de la traduction. Les cours de traduction basés sur les méthodes contrastives se concentraient sur le résultat et n'expliquaient pas le processus à suivre pour que l'élève trouve lui-même une solution adéquate dans d'autres traductions, et ne lui

permettait pas de découvrir la cause de ses erreurs (Hurtado Albir, 2019, p. 55). L'opération de traduction n'était guère coopérative. De cette manière, l'élève était servile à la correction normative, dépossédé de son rôle de médiateur, et conservait le statut de l'idéal classique du traducteur fidèle au TS. Si ce dernier ne disposait d'aucune marge de manœuvre, il en allait de même pour l'enseignant (des deux domaines) qui ne faisait que plaquer les correspondances aprioristiques du corrigé, issues des choix des auteurs du manuel de traduction et non des siens. L'élève passif dans ses apprentissages, risquait également de fixer les correspondances et de penser que ces dernières sont directement interchangeables entre les deux langues. L'enseignement de la traduction basée sur la méthode comparative ne préparait pas plus les étudiants aux véritables conditions de l'activité traduisante que l'enseignement des LE basé sur la même méthode ne préparait les élèves à la véritable communication (voir [Chapitre 2](#) du présent bloc). Les consignes des exercices à l'intérieur des manuels de traduction basés sur la méthode contrastive, limitées à « Lea y traduzca » reflètent, elles aussi, les normes traditionnelles de traduction, sans fournir aucune aide méthodologique (Hurtado Albir, 2019, p. 55). Cette suffisance de l'injonction s'explique en raison du fait que ces exercices de traduction sont le *continuum* de ceux employés dans l'enseignement des langues anciennes (latin et grec) et des LE (MT/ME), dont les caractéristiques et les objectifs sont restés identiques. Par conséquent, la technique de la traduction littérale est sous-entendue dans la consigne laconique et transversale. De plus, les consignes, comme dans la didactique traditionnelle des langues, ne font pas la distinction entre un exercice de traduction directe ou inversée, alors que, en raison de leurs caractéristiques, ces exercices nécessitent une différenciation des objectifs d'apprentissage et des approches méthodologiques.

Tout compte fait, il existe une conception normative et littéraliste sous-jacentes dans l'approche contrastive de la traduction, ce qui a impliqué que l'enseignement traditionnel de la traduction ait été confondu avec celui des langues.

5.3. Résultats

La TP répond aux mêmes normes de traduction que la traduction traditionnelle de textes religieux et littéraires (voir figure 3). La sacralisation du TS ainsi que la haute fidélité à la forme du TS issues des premières traductions de texte religieux durant le Moyen-âge ont également été remarquées dans l'enseignement traditionnel des langues (anciennes et étrangères), dont les cas les plus récents sont ceux extraits du corpus de manuels de transition étant les derniers à employer la MT/ME et par conséquent, la TP traditionnelle. Si la traduction littérale était une preuve de fidélité aux oeuvres sacrées, elle a également constitué la seule technique employable pour exécuter la tâche de transposition de correspondances, engendrant ainsi une méthode littérale invariable tout au long de l'exercice. Ces normes de traduction traditionnelle ont entraîné le statut traditionnel du traducteur, comme un individu servile ne pouvant s'affranchir de la forme du TS, une position similaire adopté par l'élève qui devient un simple exécutant d'une tâche prédéterminée.

Les consignes scolaires dans les manuels du corpus ainsi que celles employées dans les manuels de traduction sont le faire-valoir des normes traditionnelles de traduction employées aussi bien dans la didactique traditionnelle des langues que de la traduction. La didactique traditionnelle de la traduction employant la méthode comparative, entretient effectivement de nombreuses analogies avec la TP traditionnelle (centration sur le résultat prescrit, servilité à la correction normative, traduction littérale, etc.), à tel point que sous les approches contrastives et traditionnelles l'enseignement de la traduction ait été associé voire confondu avec celui des langues.

Figure 3

Analogies entre traduction pédagogique et approche traditionnelle

Traduction pédagogique	Traduction de textes religieux et littéraires (approche traditionnelle)
Normes de traduction	Sacralisation du TS (approche traditionnelle du TS)
	Fidélité à la forme
	Traduction littérale
Statut du traducteur	Servile au TS

6. Conclusion

L'application des approches linguistiques aux manuels scolaires de transition a permis de confirmer l'hypothèse générale selon laquelle la didactique traditionnelle des langues (anciennes et étrangères) employant la MT et ME répond aux mêmes principes que la didactique traditionnelle de la traduction, deux types d'enseignement ayant recours à la méthode comparative, qui relève elle-même de l'approche strictement linguistique de la traduction. La vérification des hypothèses spécifiques ont permis de confirmer cette hypothèse générale.

En premier lieu, c'est effectivement la nature de la LE enseignée qui conditionne le recours à la méthode comparative. La taxinomie des caractéristiques linguistiques de la LE *ad hoc* qui ont présidé à son élaboration en font la démonstration. Il s'agit d'une langue figée, dépourvue de polysémie et de synonymie, limitée au nombre restreint de vocables issus du répertoire lexical du *degré I* du *Français Fondamental*. Elle se caractérise également par des attributs sémantiques bornés au sens explicite et propre des mots, mais également au sens dénotatif (niveau de lecture au service de l'apprentissage de la LE) et le sens connotatif (connotation des messages). Ces caractéristiques formelles démontre l'appartenance à la linguistique structurale et générative qui étudient la langue comme une nomenclature hors de

sa dimension communicative avec la volonté de la codifier. La LE est une version limitée et invariable de la langue naturelle source, le français, ce qui lui vaut le statut de langue artificielle *a posteriori*, compris comme langue construite à partir des propriétés de la langue naturelle source, avec laquelle elle a conservé un haut degré de ressemblance, lui conférant ainsi également le statut de langue naturaliste. Ces caractéristiques linguistiques font partie des critères didactiques assumés par les autorités officielles qui les justifient comme étant nécessaires aux objectifs pédagogiques fixés en ce qu'elles rendent la LE accessible aux élèves et s'adapte à sa fonction didactique.

En deuxième lieu, la traduction pédagogique, en tant que méthode d'E/A des langues employées dans les manuels, utilise effectivement certains mécanismes identiques à ceux enseignés par la méthode comparative de la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet. Ce faisant l'enseignement traditionnel des langues répond comme la méthode comparative à une approche strictement linguistique de la traduction. La classification de ces mécanismes a démontré leur transversalité au deux disciplines: la TP est une opération linguistique figée qui, en reposant sur la description et la confrontation de deux langues, se transforme en une opération mécanique de transcodage de correspondances fixes, comprises comme des équivalences linguistiques hors discours. Elles deviennent alors des réponses figées établies selon des critères de sélection qui tiennent à la nature grammaticale (structurale et générative) de la LE et non pas à des facteurs textuels. Les correspondances investissent le rôle d'unité de traduction, de nature linguistique, structurelle, mesurable, et figée, allant de l'unité minimale du mot, à l'unité maximale de la phrase, en passant par le syntagme et le groupe nominal. Ces mécanismes ont également constitué le mode de fonctionnement de la traduction automatique à ses débuts.

La *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet, incarnant le modèle de la méthode comparative, est également basée sur la linguistique structurale et générative, et constitue une

opération purement linguistique de description et comparaison de langues, reposant également sur des unités de traduction lexicales et non textuelles. Les procédés sont prescrits pour identifier les résultats fixes établis en dehors de toute situation de communication, et selon des critères de sélection arbitraires donnant des équivalences aprioristiques.

Il convient toutefois de remarquer le caractère réversible de la TP en raison de la stricte monosémie des correspondances figés et de la nature invariable des unités de traduction. Ainsi, aucun changement de type grammatical ou de sens ne se produit, donnant ainsi à la TP un statut de traduction palindrome, où le TC peut être utilisé à la fois comme TS, et le TS originel comme nouveau TC.

En troisième lieu, la traduction pédagogique répond effectivement aux normes traditionnelles de traduction auxquelles obéit la longue tradition de la traduction littéraliste. La classification des dites normes a mis en avant leur nature transversale : la sacralisation du TS ainsi que la haute fidélité à la forme du TS issues des premières traductions de texte religieux durant le Moyen-Âge est une norme de traduction adoptée par l'enseignement traditionnel des langues (anciennes et étrangères), dont les cas les plus récents sont ceux extraits du corpus de manuels de transition étant les derniers à employer la MT/ME et par conséquent, la TP traditionnelle. Étant une preuve de fidélité aux œuvres sacrées, la traduction littérale a également constitué la seule technique employable pour exécuter la tâche de transposition de correspondances dans les manuels scolaire, impliquant ainsi une méthode littérale invariable tout au long de l'exécution de l'exercice. Ces normes de traduction traditionnelle ont attribué au traducteur le statut traditionnel d'un individu servile au TS et fidèle à la forme, sans licence pour s'en affranchir, une position quelque peu analogue imposée à l'élève qui devient un simple exécutant d'une tâche prédéterminée.

Les consignes scolaires issues des manuels du corpus ainsi que celles employées dans les manuels de traduction constituent le faire-valoir des normes transversales employées aussi

bien dans la didactique traditionnelle des langues que de la traduction. La confrontation desdites consignes démontre que la didactique traditionnelle de la traduction utilisant la méthode comparative, entretient effectivement de nombreuses analogies avec la TP traditionnelle, notamment à travers la centration sur le résultat prescrit, la servilité à la correction normative, l'emploi de la traduction littérale, etc., à tel point que sous les approches contrastives et traditionnelles l'enseignement de la traduction ait été associé voire confondu avec celui des langues.

Chapitre 2. Application des approches pragmatiques (écoles anglo-saxonne et française)

1. Introduction

Les multiples actes de langage se produisant dans les manuels scolaires de transition déclenchent l'accomplissement d'actions contrôlées que la théorie des actes de langage (école anglo-saxonne) et la théorie de l'argumentation (école française de pragmatique intégrée) ont théorisés. Ainsi, les consignes scolaires expriment des actes de langage régis par des règles engendrant l'accomplissement d'actions de la part de l'élève. Ces actions exécutées ont le pouvoir de modifier le comportement et la vision des élèves.

2. L'énoncé de départ

2.1. Énoncé homogène (école anglo-saxonne)

D'après Austin (1970) et Searle (1972) (école anglo-saxonne), le langage est une arme efficace et un instrument de pouvoir qui a la qualité de diriger une pensée et de représenter une attitude de la part de celui qui en fait usage. Le manuel scolaire constitue un outil de communication qui transmet le discours idéologique dominant véhiculé par le système éducatif auquel il appartient. Les énoncés véhiculant l'idéologie dominante sont logés dans les textes fabriqués, selon la définition précédemment donnée, c'est-à-dire un énoncé fabriqué de toute pièce, malléable, qui peut contenir des messages explicites et implicites, selon les intentions du concepteur du manuel. Cela dit, la nature uniforme du manuel scolaire, soit le même manuel pour l'ensemble des élèves d'une classe, implique que les énoncés s'adressent à un type d'élève idéal, et non pas à un ensemble d'élèves éclectiques :

Le manuel [...] ne tient pas compte des différences de niveau ou de culture ; parce que précisément il prétend s'adresser à tous les élèves d'un même niveau d'étude [...] il ne peut convenir à aucun en particulier. Dans la pratique il oblige chacun, quelles que soient ses aptitudes, ses origines, son histoire, à marcher du même pas, celui d'un élève imaginé, voire idéalisé par l'auteur. (Choppin 1996, 115)

Autrement dit, il s'agit d'un discours qui n'est pas individualisé, mais engendrant une réception inégale chez le récepteur, un fossé qui se creuse lorsque le même manuel est utilisé dans des établissements scolaires très différents (élèves de classe sociale élevée contre de classe populaire).

2.2. Le contenu posé (école française)

Lors de l'opération de TST, l'élève se limite à traduire le contenu posé de l'énoncé, de nature explicite. Il n'est pas tenu de traduire les contenus implicites de l'énoncé que sont le présupposé ni les sous-entendus. En effet, l'apprenant n'a pas besoin de déduire le présupposé à partir du posé (le présupposé est un produit de la composante linguistique, il est lié aux phénomènes syntaxiques de l'énoncé), ni d'interpréter les sous-entendus à partir de ses connaissances encyclopédiques sur les éléments de l'énoncé (connaître le/les sujets, les références, etc.), ni à partir de ses connaissances du locuteur ou de la situation de communication (le sous-entendu est une composante pragmatique). Par conséquent, en raison du lien intrinsèque entre le contenu posé de l'énoncé et les contenus implicites (présupposé et sous-entendu), l'élève, qui se limite à traduire le contenu posé des énoncé assertifs, traduit tacitement ces contenus implicites chargés idéologiquement. Ces contenus implicites fonctionnent alors comme des messages omniprésents qui plongent l'élève dans une exposition constante à ces derniers.

3. Les actes de langage dans les consignes scolaires

3.1. Les actes locutoires et illocutoires

Les actes de langage (Searle, 1972, pp. 15-17), constitutifs de la communication humaine, sont omniprésents dans le système éducatif, mais également tout au long du déroulement d'un cours, lors de l'utilisation d'un manuel scolaire, et dans l'expression des consignes, c'est-à-dire dans un contexte social scolaire. Toutes les consignes (actes locutoires), tant celles du professeur que du manuel, aussi bien écrites qu'orales, s'adressent à l'élève, et

permettent d'échanger de l'information (« dire »). Elles constituent un moyen d'expression d'actes qui modifient la réalité, et poussent l'élève à accomplir l'action qui émane de la consigne, comme exécuter un exercice (acte illocutoire), ou simplement prendre la parole pour répondre à une question (acte locutoire). L'acte illocutoire rend compte que l'acte locutoire a été saisi par l'élève lorsque ce dernier exécute et respecte la consigne. Ainsi, l'élève doit premièrement comprendre l'intention de l'acte locutoire pour entreprendre correctement l'acte illocutoire.

3.2. Les actes de langage indirects

D'après l'étude menée au chapitre précédent, certaines consignes de l'exercice de TP sont des actes de langage directs exprimés par des performatifs explicites (infinitif à valeur d'injonction, ou des impératif) qui indique la direction de l'exercice (« traduire en français ») et la modalité (« traduire à l'oral »). Ainsi, l'élève saisi directement l'acte illocutoire à entreprendre. En revanche, d'autres consignes, laconiques, constituent un cas d'acte de langage indirect (Searle, 1972) ou un présupposé (Ducrot, 1984) puisque l'élève doit déduire ce que signifie « traduire », ainsi que la direction de l'exercice. En outre, l'acte locutoire, majoritairement invariable, engendre un acte illocutoire collectif figé, étant donné que tous les élèves doivent fournir la même réponse. Il en va de même pour l'acte locutoire du professeur, qui est également figé, puisqu'il se contente de reproduire les consignes du manuel.

3.3. Les actes perlocutoires

Les actes locutoires et illocutoires relevant de l'exercice de TP produisent des actes perlocutoires sur l'élève, c'est-à-dire certains effets et certaines conséquences sur ses actions, mais aussi sur ses pensées et ses croyances (voir Figure 4).

4. Les effets sur les actions

Certains actes perlocutoires exercent le rôle d'effets et conséquences sur les actions de l'élève, et se manifestent concrètement dans le comportement langagier de l'élève, mais aussi

dans la perte de son statut d'acteur de ses apprentissages et de médiateur, et finalement dans son défaut de réflexion et de sens critique.

4.1. Le comportement langagier

Le comportement langagier de l'élève est figé et dicté à l'avance par les réponses fixe préétablies, un aspect déjà signalé dans la méthode comparative, « incapable de prédire ce qui n'est pas déjà consigné dans les systèmes linguistiques confrontés » (Delisle, 1984, p. 90). Ce faisant, ses actes de parole, limités à leur nature structurale, sont façonnés exclusivement pour un usage pédagogique *in vitro* de sorte que l'élève n'est pas en mesure de s'exprimer lors de situations communicatives réelles *in vivo* et encore moins de s'atteler à une traduction discursive. En effet, l'apprenant a adopté un langage normatif limité à l'acquisition d'automatismes purement linguistique (compétences linguistique, Chomski) applicables uniquement à une situation figée imposée par le cadre exclusivement pédagogique, ce qui amoindrit considérablement les possibilités de s'exprimer dans des situations langagières réelles qui ont recours à une langue naturelle, caractérisée par sa nature dynamique (variations linguistiques et extralinguistique). Ces limites ne sont pas sans rappeler les contre-performances de la traduction automatique à ses prémisses, qui, au vu de son incapacité d'association du cognitif au sémantisme pour appréhender correctement le TS, et de son impossibilité de faire appel à des connaissances extralinguistiques (pragmatiques, discursives...) pour interpréter des segments de texte, et son incapacité de prendre en compte les significations actualisées, en raison de leur limitation à l'analyse grammaticale et à leur défaut de bagage cognitif, donnait lieu à des résultats inintelligibles. Autrement dit, les difficultés de transcodage de la machine sont analogues à celles éprouvées par l'élève, tandis qu'il n'en serait rien pour le traducteur.

De plus, l'emploi de la méthode de la répétition espacée (*spaced repetition system*, Ebbinghaus) (Moore Devlin, 2022) dans les manuels implique la répétition et la mémorisation

à intervalle régulier du lexique limité au sens univoque du *Français Fondamental*, ainsi que des correspondances que l'élève intègre si fortement au niveau psychique qu'il lui devient très difficile de s'en détacher (Roussillon, 2018). De cette manière, la monosémie est scellée dans l'esprit de l'apprenant et celui-ci pérennisera à son tour les correspondances indéfectibles. Si cette méthode s'avère positive dans la mesure où elle fixe durablement les éléments linguistiques mémorisés, elle constitue néanmoins une entrave lorsque l'élève tenterait de s'exprimer dans un contexte communicatif réel et / ou effectuerait une véritable traduction. La traduction, en tant que processus cognitif dynamique, demeure inaccessible à l'élève qui s'est enlisé au niveau seuil de la traduction, c'est-à-dire qu'il n'a pas été formé au-delà de l'opération linguistique. Soumettre l'élève à une véritable traduction, revient à proposer à un enfant qui débute son apprentissage de la nage à l'aide de brassards dans une pataugeoire où il a pied, de le catapulte sans flotteurs au milieu d'une mer déchaînée. L'apprenant a été formé dans un laboratoire pédagogique aseptisé et éloigné de la réalité de la véritable traduction. Ce faisant, il se trouverait bien démuni face à une opération discursive qui conjugue variation linguistique et référents culturels, autrement dit, face à une situation inédite pour lui. La complexité intrinsèque de la communication réelle ainsi que celle de la véritable traduction entraîneraient inexorablement une rupture de la communication si l'élève était amené à s'y atteler, car instruit exclusivement dans un environnement d'apprentissage stérile *in vitro*, il n'est aucunement préparé à ces situations *in vivo*.

4.2. Perte du rôle d'acteur de ses apprentissages

Au vu de la pauvreté du processus de traduction de la TP, l'élève est enjoint à aligner mécaniquement des correspondances figées qui ne requièrent de sa part qu'un processus de reconnaissance et de réactivation des connaissances exclusivement linguistiques (Seleskovitch et Lederer, 1993, p. 9), qui se matérialisent par la régurgitation à souhait d'unités linguistiques prêtes à l'emploi, mémorisées préalablement, qu'il n'a nullement élaborées par ses soins ni

assimilées par un processus complexe où interviennent les compléments cognitifs lors des étapes de traduction. Les correspondances à signification immuable sont des objets de savoir facilement mémorisables, et non de compréhension et constituent dans ce cas des connaissances passives. Il doit simplement prêter attention aux servitudes linguistiques, c'est-à-dire qu'il doit simplement appliquer la règle de grammaire et réemployer le lexique de la leçon. L'élève ne fait que transposer des faits observables de la langue, il se limite au code, au lieu de réaliser une opération cognitive d'interprétation et de restitution de message. Force est de constater que l'apprenant n'est pas acteur de ses apprentissages, il ne participe pas activement à leur construction, il n'est pas amené à développer ni à mobiliser l'acuité de perception et de sensibilité que le traducteur s'évertue à cultiver et à employer. Il n'apprend que par imitation et non pas par un processus cognitif complexe qui puisse progressivement lui forger une conduite qui exprime sa manière de penser (Cuq, 2003, p. 49). La mémorisation à outrance et la stagnation au stade de l'apprentissage par imitation sans évolution envisageable sont autant de mauvaises méthodes qui justifient le piètre niveau des élèves.

4.3. Perte du rôle de médiateur

Il est impossible à l'élève de se soustraire aux règles fixes de réalisation ni aux paramètres assujettissants de l'exercice de TP. Soumis aux carcans de la réponse unique à fournir par défaut, il n'est pas conduit à faire des choix, ni à prendre une décision et encore moins à débattre des diverses options possibles, ce qui le dépossède de son rôle de médiateur, un aspect également typique de l'approche purement linguistique de la traduction (Rabiet, 2022, p. 242). À cela s'ajoute l'impossibilité de toute création et de prise de liberté, deux composantes inhérentes à la véritable traduction. La nature prescriptive de l'exercice engendre une lourde inertie chez l'élève qui devient un réceptacle linguistique passif et un automate chez qui disparaît tout réel effort mental. Seleskovitch signale que la traduction littérale mobilise un

effort mental moindre, ce qui provoque une réaction particulière chez l'élève, le recours à une stéréotypie verbale :

La tendance au moindre effort explique que, plutôt que de réfléchir pour traduire ce qui est traduisible (les mots aux délimitations conceptuelles influencées par le contexte) ou pour interpréter ce qui doit l'être (le message), on ait souvent recours à une sorte de stéréotypie verbale qui fait apparaître dans la même langue un mot à la suite d'un autre par association. (1973, p. 56)

Cette association verbale relève du double aspect du langage, le langage volontaire et le langage réflexe et se retrouve dans l'opération de transcodage :

le mot apparaît en raison de sa ressemblance formelle, ou se présente à l'esprit par association verbale, parce que fréquemment utilisé comme traduction de ce mot. [...] La traduction littérale correspond au stéréotype verbal où un mot en entraîne un autre, alors que l'acte délibéré d'évocation correspond à la recherche réfléchie où la « chose » évoquée par le premier mot appelle par un effort volontaire un autre mot. (1973, pp. 56-57)

La TP est un simple acte de mémoire consistant à retrouver dans un répertoire lexical les paires de correspondances que l'élève restitue par réflexe, sans faire appel à un effort supplémentaire, ni à aucune part d'intellect. L'approche interprétative a mis en avant que le traducteur s'attache à la traduction du vouloir-dire de l'auteur, c'est-à-dire la partie implicite et non dite du discours que Seleskovitch et Lederer assimilent à une synecdoque. La traduction du vouloir-dire de l'auteur fait appel à la textologie, l'analyse du discours et à la mobilisation des compléments cognitifs du traducteur. Dans le cas de la TPS, l'élève n'a nul besoin de comprendre l'implicite du TS pour traduire ce dernier, ni de mobiliser ses compléments cognitifs, en raison de la nature du TS. En effet, le TS est façonné de telle manière que l'élève doit se tenir uniquement au sens explicite, dénoté et propre pour réaliser la traduction, et l'énoncé se révèle intelligible dès la première lecture. Le vouloir-dire de l'auteur qui a présidé à l'élaboration des phrases est parfaitement conditionné par le sens univoque retenu.

4.4. Défaut de sens critique et de réflexion

L'élève semble servile au manuel, aux méthodologies, aux méthodes, aux injonctions, aux consignes sans jamais pouvoir faire usage de son sens critique, ni de sa réflexion. La conception prescriptive de tous les éléments constitutifs de l'enseignement (du système vertical à l'exercice systématique) semblent réduire l'élève à l'acceptation de la réalité à laquelle il est confronté en salle de cours. Dans le cadre d'un système éducatif vertical, l'élève ne conteste pas le savoir du manuel et du professeur et se soumet à la nature injonctive du système éducatif. Il naît alors une sorte d'assujettissement à la correspondance fixe dû à l'ordre de l'employer, à l'instar de la traduction basée sur les modèles strictement linguistique. L'exercice de TP s'exécute dans les bornes de la leçon dans laquelle il se situe, c'est-à-dire que tous les éléments linguistiques qu'il mobilise sont circonscrits à la leçon et conservent le sens qui leur a été attribué dans cet espace. Par conséquent, la leçon, voire le manuel (leçons précédentes, les tableaux de conjugaisons et le précis de traduction) constituent le cadre suffisant pour réaliser cet exercice, de sorte qu'il est attendu de l'élève qu'il restitue les correspondances imposées qui s'y trouvent. Ainsi, il est vain et surtout inconcevable, dans un système éducatif aussi rigide et vertical, que l'apprenant incorpore des éléments linguistiques extérieurs aux manuels, si tant est qu'il soit en mesure de le faire, qui viendraient altérer voire remettre en question la solution unique prescrite, le sens du message préétabli, et constituerait un écart par rapport à la norme linguistique retenue (Rabiet, 2022, p. 540).

En définitive, l'exercice de TP, comme l'ensemble des exercices proposés, dicte les comportements langagiers de l'élève, et le prive de toute prise de liberté, ce qui n'est que le reflet du projet de société où la liberté individuelle était encore limitée. Le système éducatif vise l'uniformisation des comportements, au moyen de l'uniformisation de la langue, des réponses, ce qui entraîne l'exclusion de l'individualité et la favorisation d'un individu type qui est formé pour rentrer dans la norme imposée. Sans la possibilité de choisir, l'élève n'est pas

maître de son discours, et devient robotisé. Corseter la langue constitue un moyen de contrôler celui qui l'apprend, puisque la quantité moindre de vocabulaire engendre l'expression d'une pensée peu précise.

5. Les effets sur la pensée et la croyance

D'autres actes perlocutoires exercent le rôle d'effets et de conséquences sur la pensée et les croyances de l'élève, et se manifestent concrètement dans l'adoption d'une vision tronquée des concepts de langue et de traduction.

5.1. Conception tronquée des langues

5.1.1. Interdépendance des langues confrontées

L'exercice de TP dessert totalement l'élève unilingue dans son apprentissage des langues en biaisant la conception qu'il se forge progressivement de sa propre LM et de la LE. Contrairement à l'adulte qui construit la LE sur sa LM en tant que premier système linguistique et qui est conscient des différences entre les deux langues (au profit de la lutte contre les interférences), l'apprenant unilingue coconstruit de manière peu différée voire presque simultanée les deux systèmes linguistiques, ce qui infléchit sa conception des langues (LM et LE), leur nature et leur usage. La méthode d'apprentissage de la LE repose sur une opération de description et de comparaison des deux langues, ce qui implique que l'élève n'envisage la LE qu'en relation de dépendance avec la LM. C'est ainsi qu'il ne conçoit pas les deux langues comme deux systèmes indépendants et libres, mais comme un seul système normatif figé et indissociable, régi par des relations symétriques et isomorphes.

Cela donne lieu à une uniformisation des règles typographiques, dans la mesure où l'élève est enjoint à reporter soigneusement la ponctuation du TS dans le TS, comme en témoignent les corrigés. Si cette licence est permise pour des phrases non-liées, il en va autrement à l'intérieur du discours où la typographie repose sur des conventions et usages qui varient selon les langues, et sont non interchangeables entre elles. En étant fidèle à cette

uniformisation typographique interlinguistique, l'élève devient incapable de distinguer les spécificités de chaque langue et postule que chacune obéit aux mêmes règles de composition.

En raison de l'amputation de la nature dynamique de la langue, l'élève la conçoit comme un système invariable et inerte, et celui-ci n'a pas conscience que les vocables ont des virtualités de signification multiples. Autrement dit, l'élève, qui n'a connaissance que d'une partie du potentiel de significations, pense que ces dernières s'actualisent toujours de la même façon, donnant lieu à un sens immuable. Lederer signale que la caractéristique qui frappe le plus le débutant unilingue est l'aspect inaccoutumé des formes de la langue étrangère :

Il ne se rend pas compte que les significations derrière ces formes ne sont pas strictement identiques dans les deux langues ; il ignore qu'elles seront en outre modifiées, lorsqu'elles seront employées, par le contexte et la situation ; il ne voit pas que de toute façon les correspondances ne sont qu'approximatives et ne devront pas être utilisées automatiquement en équivalence de segments de textes. (2006, p. 110)

Ce penchant naturel de tout apprenant unilingue à ne voir que le potentiel immédiat du langage est largement renforcé par la langue corsetée. De cette manière, l'élève passe à côté de la « polysémie externe » (Coseriu, 1981, cité par Lederer, 2006, p. 154), entendue comme un vocable d'apparence simple qui déploie sa polysémie lorsqu'il est traduit. En guise d'exemple, le précis de lexique consigne le vocable « rivière » comme correspondance absolue de « río ». Qu'en est-il si, en cas de véritable traduction, le vocable « río » s'actualisait en « fleuve » ou « cours d'eau » ? Même si le précis de lexique proposait « rivière » et « fleuve » comme synonymes et correspondances de « río », ces deux termes ne seraient que des synonymes de langue, c'est-à-dire présentés à l'élève hors discours, et parfaitement interchangeable, tandis que la réalité est tout autre : une rivière se distingue d'un fleuve, la première se jetant dans un fleuve, et le second dans la mer ou dans l'océan. L'apprenant n'est donc pas familiarisé avec la nature dynamique du langage, à sa dépendance avec le discours qui actualise sans cesse les

significations de départ. Il n'accède qu'à une part infime du langage -la partie visible de l'iceberg- qui ne rend pas compte de tous les usages de chaque vocable.

La conception monosémique de la langue est un leurre, et fait croire que les langues désignent chacune des réalités concrètes ou abstraites de l'expérience humaine au moyen d'un signe distinct. Le véritable visage de la langue est tout autre, comme l'a démontré la linguistique fonctionnaliste (Martinet, 2008) et comme le rappelle Delisle :

Si à chaque chose ou à chaque abstraction correspondait un signe, la polysémie n'existerait pas et la langue ne serait sans doute pas une structure, mais une nomenclature. La traduction pourrait alors prendre la forme d'une simple substitution d'unités univoques. (1984, p. 73)

L'élève considère la langue comme une simple nomenclature, un réservoir linguistique dans lequel puiser des mots pour en remplacer d'autres au cours de l'opération de transcodage. Cette vision revêt un caractère mathématique dans la mesure, s'il serait possible de quantifier l'ensemble des réalités abstraites et concrètes confondues, il en serait de même pour la langue qui deviendrait mesurable, où à chaque réalité est assignée un signe, selon un rapport mathématique entre signifiant et signifié. Cette vision logique et méthodique de la langue se reflète dans l'exercice de traduction où le TS et TC semble conserver le même nombre de mots. La vision de la langue se limite à l'aspect exclusivement linguistique (structurelle), et l'élève n'est pas encore sensibilisé au caractère socioculturel du langage. La vision d'interdépendance des langues en confrontation tient également à l'omniprésence de la LM de laquelle l'élève ne parvient pas à s'affranchir puisque ladite méthode d'apprentissage de la LE repose essentiellement sur la mise en regard avec la LM.

5.1.2. Vision normative de la langue

L'élève sera victime d'une supercherie de grande ampleur puisqu'il pensera apprendre la norme, dans le sens non péjoratif que donnent Galisson et Coste :

Dans un sens non péjoratif (sans a priori socioculturel), la norme équivaut à la normalité c'est-à-dire à l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus

entendue et la plus attendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non-courant et de rendre compte de la notion d'écart. (1976, p. 377)

Compte tenu que l'élève n'a aucun point de contact ni de comparaison avec la langue naturelle, et qu'il n'est exposé qu'à une langue façonnée, il pense apprendre le français normatif (d'après le sens non péjoratif), c'est-à-dire l'usage courant de la langue. La prise de conscience de ce leurre émerge lorsque l'élève est confronté à une situation langagière naturelle (avec un natif, où avec un support authentique). En fait, l'élève est enjoint à respecter le français normatif employé dans les manuels, il lui est proscrit de commettre des écarts (Galisson et Coste, 1976, pp. 167-168) par rapport au français normatif imposé dans les manuels, alors que cette norme enseignée constitue elle-même un écart linguistique à la langue naturelle. Par conséquent, l'élève ne peut pas assumer une communication naturelle en LE en raison de l'écart linguistique imposé lors de l'apprentissage de la LE.

5.1.3. L'invariabilité temporelle des correspondances figées

Les correspondances prises hors contexte, communes à la TP et à l'approche strictement linguistique de la traduction ont un défaut majeur, celui de ne pas varier dans le temps. Moya signale à ce propos : « [...] ejemplos lingüísticos que no han cambiado nada con el tiempo y así de fijos seguirán eternamente » (2004, p. 42). Dans le cas des manuels scolaires de l'époque retenue, il convient de s'interroger sur un aspect fondamental : lorsqu'il s'agit d'une réédition, le contenu du manuel et la langue employée restent immuables. La langue canonique consignée en vase clos dans les manuels reste en marge de l'évolution inhérente à celle-ci dans un environnement naturel. Cette caractéristique entraîne un certain immobilisme dans l'apprentissage de la langue lorsque le même manuel est susceptible d'être utilisé par plusieurs générations. Autrement dit, tous les utilisateurs du même manuel apprendront la même langue fixe, hybride, traduiront de la même manière et adopteront des comportements langagiers identiques. Dans ces manuels en question, il y aura un défaut de rétronymie, c'est-à-dire d'une nouvelle dénomination d'un objet existant. L'invariabilité temporelle et sémantique des équivalences se reflètent clairement dans les précis de lexique qui, à l'instar des dictionnaires

classiques, ont le défaut majeur de n'être que des radiographies de la langue à un instant figé, qui excluent un très grand nombre d'usages.

5.2. Conception tronquée de la traduction

5.2.1. Défaut de conception générale de la traduction

La TP fautive chez l'élève sa conception de la véritable traduction et des notions centrales inhérentes à elle en le conduisant à considérer en terme général la traduction comme une simple opération mécanique de décalquage d'unités linguistiques mesurables, qui fonctionne comme une simple table de conversion. Cette déficience est directement liée au défaut de réflexions théoriques sur le langage, la traduction et la communication à l'époque, ce qui a perpétué l'ignorance généralisée au sujet de la véritable nature de la traduction, comme le soulignent Nida et Taber : « Debido a la idea ingenua de que el lenguaje son palabras, mucha gente supone tácitamente que traducir consiste en sustituir palabras de una lengua A por otra de la lengua B » (1986, p. 139). L'enseignement des LE basé sur la TP comme méthode d'apprentissage a desservi la prise de conscience de la nature complexe de la traduction car cet enseignement a perpétué l'emploi d'une mauvaise traduction au cours de nombreuses générations d'élèves, et donc de citoyens, en les induisant à penser, au moyen de consignes ouvertes « traduis », que la traduction était une opération invariable et universelle.

L'apprenant unilingue est formaté dès le début de son apprentissage à la conception binaire de la traduction en tant qu'opération mathématique où à chaque vocable de la LS correspond un signe dans la LC. Cela engendre une réaction manichéenne chez l'apprenant qui consiste à agir selon le dogme « Comment dit-on... en français ? » (alors que la véritable question correspondrait à : « Comment s'actualise ce vocable dans ce contexte-ci ? ») avec la certitude de recevoir une réponse univoque et systématique, et qui plus est, des signifiants de forme voisine (Lederer, 2006, p. 110).

Ceci renforce également l'idée que la signification des vocables, dans le sens que lui prête la ESIT, est invariable en toute circonstance et que leur homologue existe inéluctablement en LE, alors que dans la traduction discursive, un vocable ne garde pas l'intégralité de la signification qu'il a isolément, et lorsqu'il apparaît plusieurs fois dans le même texte, il pourra être traduit différemment, en fonction du référent plutôt qu'en fonction de sa signification (Lederer, 2006, pp. 62-64). Par conséquent, les notions de gain et de perte sont absentes de la conscience traductive de l'élève, car pour lui, la traduction relève de la symétrie syntaxique qui le pousse à conserver une équivalence quantitative du nombre de vocable, une erreur de méthode également décelée dans la traduction linguistique hors cadre pédagogique (Lederer, 2006, p. 64). L'élève a une vision biaisée de la langue car il ne développe aucune conscience de l'extension des mots et envisage les langues comme des systèmes isomorphes réversibles. Il pense également que le TC comporte autant de mots que le TS, soit un résultat proportionnellement équilibré et comptable, puisqu'il ne s'est pas produit de changement de catégories lors de l'opération.

5.2.2. Défaut de cadre théorique

De la même manière que la vision tronquée de la langue a perduré, compte tenu de la longue existence de la traduction au sein de l'enseignement des langues anciennes jusqu'aux MT et ME, la conception biaisée de la traduction est restée profondément ancrée dans les mœurs et s'est transmise d'apprenant à apprenant, c'est-à-dire de génération en génération, ce qui a eu comme conséquence de graver cette ineptie dans le marbre. Cette vision générale est également avivée par la longue tradition de la pratique de la traduction « adéquate » apparue au XIX^{ème} siècle (Delisle, 1984, p. 237), qui vise une fidélité absolue à la forme (héritage de la traduction religieuse) et au sens. Les écoles de traduction luttent contre cette vision polarisée et simpliste de la traduction et inculquent aux apprentis-traducteur la nature dynamique de la traduction. L'existence actuelle d'un cadre théorique de la traduction, n'a (malheureusement) pas encore comblé la profonde méconnaissance généralisée du véritable visage de la traduction.

Y compris de nos jours, ce fourvoiement continue de porter atteinte à la traduction qui est encore systématiquement considérée comme une opération de transcodage, non seulement par les individus lambdas, mais aussi, et à regret, par bon nombre de personnes familiarisées avec les LE. La vision simpliste de la TPS réduite au dogme « quelle est la seule bonne réponse ? » n'est malheureusement pas un vestige de l'époque des méthodologies désuètes, mais bel et bien encore un comportement enkysté dans les esprits de nos contemporains notamment en raison des titres de certains manuels d'apprentissage des langues actuels qui continue de transmettre cette idée prescriptive tels que *¿Cómo se dice... ?* (Íñigo., Rey., El Benai, 2006) et *¿Cómo se dice ... ?* (Jarvis, Lebreto et Mena Ayllon, 2012), mais aussi de la question présente dans tous les manuels, toute époque confondue « *¿Cómo se dice...en francés ?* ». Si la TP n'a pas œuvré, tant s'en faut, pour le rétablissement de la véritable nature de la traduction en dissipant la confusion entre opération linguistique et discursive, la TA n'a fait qu'attiser cet amalgame en suscitant un rapprochement erroné entre le fonctionnement d'un ordinateur (ses circuits) et le mode d'action du cerveau (ses connexions neuroniques), donnant lieu à un raccourci conceptuel : la traduction humaine est aussi simple que la TA, donc par corolaire, la traduction humaine est la TA (Lederer, 2006, p. 162). Le transcodage est le principal facteur qui a largement contribué à cette assimilation abusive, puisqu'étant commun à la TP et à la machine et dans certains cas, à la véritable traduction, le transcodage a été considéré comme la technique universelle de la traduction, employée indistinctement par la machine que par l'élève et le traducteur.

5.2.3. Dévalorisation du métier de traducteur

La conception fossilisée de la traduction et la méconnaissance de la véritable nature de la dichotomie langue/langage a entraîné dans son sillage la dévalorisation du métier de traducteur, qui, en plus d'être associé à un métier de l'ombre, la société considère ce *fantôme*

*du livre*¹⁴ comme un individu bilingue (sans saisir la complexité du concept composite du bilinguisme) qui se contente d'aligner mécaniquement des correspondances. À cela s'ajoute que le traducteur, sans que l'on sache le départager de l'interprète, est un être polyvalent à part entière, capable de traduire à partir de et dans un nombre indéfini de langues, sur tous les sujets possibles, dans toutes les modalités de traduction existantes et à partir de toute typologie textuelle. Somme toute, le traducteur n'est aux yeux de ces profanes que la prolongation de l'apprenant qui accomplissait sa tâche mécanique de TPS, et pour corollaire, la traduction est la TPS. Le verbe « traduire » cristallise toutes ces conceptions nébuleuses de la traduction, un verbe qui, galvaudé malgré lui et profané par l'ignorance, semble réduit à son *stricto sensu* de traduction entre langues.

Figure 4

Les actes perlocutoires

LES ACTES PERLOCUTOIRES (effets et conséquences)		
Actions	Pensées et croyances	
	Langues	Traduction
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportement langagier prédéterminé et figé ▪ Perte du rôle d'acteur de ses apprentissages ▪ Perte du rôle de médiateur ▪ Défaut de sens critique ▪ Absence de réflexion personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visions d'interdépendance des langues confrontées ▪ Vision normative de la langue ▪ Vision monosémique de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vision tronquée de la traduction ▪ Défaut de cadre théorique ▪ Dévalorisation du métier de traducteur

¹⁴ Terme repris du titre du livre *El fantasma en el libro*, de Javier Calvo (2016).

6. Conclusion

L'application des principes de la théorie des actes de langage (école anglo-saxonne) et de la théorie de l'argumentation (école française de pragmatique intégrée) aux situations d'enseignement d'une LE reposant sur l'utilisation du manuel scolaire a permis de confirmer l'hypothèse générale selon laquelle différents actes de langage se produisent dans ces circonstances et déclenchent l'accomplissement d'actions contrôlées, qui tiennent au statut du langage en tant qu'arme de pouvoir. La vérification des hypothèses spécifiques ont permis de corroborer l'hypothèse générale.

En premier lieu, les consignes scolaires expriment effectivement des actes de langage régis par des règles engendrant l'accomplissement d'actions de la part de l'élève. L'expression des consignes scolaires (actes locutoires) permet d'échanger de l'information et constitue un moyen d'expression d'actes qui modifient la réalité en poussant l'élève à accomplir une action (acte illocutoire). Ce dernier doit alors comprendre préalablement l'intention de l'acte locutoire mais également saisir l'ensemble des actes de langage indirects pour entreprendre correctement l'acte illocutoire. Dans le cas des consignes de l'exercice de TP, l'élève est dans certains cas confronté à des actes de langage directs lorsque la consigne est exprimée par des performatifs explicites indiquant la direction de l'exercice et la modalité, et dans d'autres cas, des actes de langage indirects ou des présupposés se présentent à lui sous forme de consignes laconiques et réversibles qui obligent l'élève à déduire l'intentionnalité de la consigne. Dans ces cas précis, c'est la langue du TS qui indique la direction de l'exercice. Au vu de la configuration de l'exercice de TP, quelque soit le degré de compréhension de l'acte locutoire, ce dernier oblige l'ensemble des élèves à fournir un acte illocutoire collectif et figé, c'est-à-dire, une réponse unique.

En second lieu, c'est effectivement les actions réalisées qui modifient le comportement et la vision des élèves. Elles produisent des actes perlocutoires sur l'élève, entendus comme

des effets et conséquences sur ses actions, mais aussi sur ses pensées et ses croyances. Concernant les effets sur les actions, le comportement langagier est prédéterminé par les réponses fixes préétablies et les actes de paroles sont limités à un usage pédagogique, de sorte que l'élève est incapable de s'exprimer lors de situations communicatives réelles ou de réaliser une traduction discursive. En outre, l'apprenant n'est pas acteur de ses apprentissages et n'est nullement un médiateur puisqu'il aligne mécaniquement des correspondances figées prescrites, n'exigeant de sa part qu'un processus de réactivation des connaissances exclusivement linguistiques. L'apprenant n'est pas conduit à faire des choix, ni à prendre de décisions et encore moins à faire usage de son sens critique. Il se limite à traduire le contenu posé de l'énoncé, et ne traduit pas les contenus implicites (présupposé et sous-entendus) qu'il n'a pas besoin de déduire ni d'interpréter. Cependant, en raison du lien intrinsèque entre le contenu posé de l'énoncé et les contenus implicites, l'élève traduit tacitement ces contenus implicites chargés idéologiquement. Ainsi, le comportement de l'apprenant est manipulé et assujéti à l'exécution des actes locutoires uniformisés pour l'ensemble des élèves. Cette stratégie repose sur la force du langage comme arme efficace et instrument de pouvoir ayant la qualité de diriger une pensée et des comportements. Cette stratégie langagière, basée sur les mécanismes de la manipulation de l'individu, est au service du projet de société qui vise à l'uniformisation et la soumission des comportements des individus réduits à un élève idéal, et à l'adoption collective d'un discours idéologique que l'ensemble des actes de langage véhiculent de manière explicite ou tacite.

Concernant les effets sur la pensée et la croyance, en plus d'adopter une pensée de soumission générale aux règles, l'élève adopte une vision tronquée des concepts de langue et de traduction. D'un côté, l'enseignement contrastif implique qu'il n'envisage la LE qu'en relation de dépendance avec la LM, conçues alors comme un seul système normatif figé et indissociable, régit par des relations symétriques et isomorphes. En raison de la nature figée de

la langue enseignée, l'élève ne se rend pas compte que les vocables possèdent des virtualités de significations multiples, et pense que ces dernières s'actualisent toujours de la même façon, impliquant, par là même, la croyance que les langues désignent chacune des réalités concrètes ou abstraites de l'expérience humaine au moyen d'un signe distinct. La vision de la langue est alors réduite à une simple nomenclature, où il est possible de quantifier l'ensemble des réalités abstraites et concrètes. D'un autre côté, l'élève tend à considérer la traduction *lato sensu* comme une simple opération mécanique de décalquage d'unités linguistiques mesurables, dont le TC comporte autant de mots que le TS. Cette vision biaisée de la traduction ajoutée au mode opératoire de la TA à ses prémisses, ont largement nuit au statut du traducteur qui est alors considéré comme un transcodeur de correspondances, et un virtuose capable de tout traduire indépendamment des modalités de traduction, des typologies textuelles et même des LE en jeux.

En somme, nous prenons la mesure de l'impact du langage dans l'utilisation du manuel scolaire au sein de l'enseignement des LE. La langue est un instrument influant sur l'élève, elle exprime des actes de langage régis par des règles constitutives engendrant *hic et nunc* l'accomplissement d'actions, qui, à leur tour, modifient le comportement et la vision des élèves.

Chapitre 3. Application des approches pragmatiques (école de Paris et franco-canadienne)

1. Introduction

La conceptualisation de la TP établie par les écoles de Paris et franco-canadienne relève d'une approche traditionnelle de la traduction qui a consisté davantage à départager la TP de la véritable traduction que ces écoles enseignaient. Malgré ces limites définitoires, la traduction en DLE n'est pas uniforme et réductible à sa définition consensuelle de « traduction pédagogique » mais variable selon des paramètres relevant de la DLE et de la manualistique qu'il convient de prendre en considération dans le réexamen de la notion. De plus, il semblerait que ce sont les manuels scolaires de transition qui prouvent que la TP n'est pas seulement interlinguale mais protéiforme, ce qui implique de réévaluer les études théoriques qui ont affirmé que la TP a pu disparaître de certaines méthodologies d'E/A des LE.

2. La notion de traduction pédagogique

2.1. État de la question

Au sein de l'approche pragmatique, Delisle est le traductologue et enseignant ayant le mieux défini la TP dont la définition a été citée dans le bloc II. Cet auteur a conceptualisé dès 1980 la TP en la distinguant de la didactique de la traduction, et *in fine* de la traduction professionnelle suite à une confusion générée par la similarité de l'enseignement traditionnel et contrastif de la traduction et des langues. De cette manière, Delisle a tenté de combler, du point de vue traductologique, les insuffisances de la DLE au sujet de la traduction appliquée à la didactique des LE pointées par Besse (2010, p. 15).

Il s'avère que la définition de la TP de Delisle, pour si complète soit-elle, manque de nuances, dont certains aspects nous semblent sous-développés, et méritent donc un réexamen. La définition de la TP s'est réalisée de manière contrastive avec la didactique de la traduction, par conséquent, ne s'agissant pas d'une étude portant exclusivement sur le phénomène de la

TP, mais d'une confrontation avec la traduction professionnelle, cette étude comparative a parfois eu tendance à essentialiser la TP afin de la faire rentrer dans des comparaisons, dont la manifestation la plus frappante est le résumé sous forme de tableaux comparatifs (Delisle, 2005, pp. 52-59), tandis que la TP ne peut pas être réduite à un phénomène homogène et figé. Il faut prendre en compte toute une série de variations qui sont déterminantes dans sa construction, telles que sa nature hétérogène, la méthodologie d'A/E qui l'intègre, les objectifs qu'elle vise, le niveau académique auquel elle est employée, l'époque d'utilisation, etc., autant de variations qui, dans le cadre de l'étude de Delisle, n'ont pas été systématiquement prises en considération, et qui ont généré les confusions détaillées ci-dessous.

2.2. Confusions générées dans la définition notionnelle

Delisle, comme d'autres traductologues contemporains, ne précise pas réellement à quels niveaux académiques s'utilise la TP et ni quels sont les objectifs correspondant à chacun, et semble rassembler sans distinction la TP pratiquée dans l'enseignement secondaire et celle dans l'enseignement universitaire, sans préciser non plus de quelle filière universitaire s'agit-il : « La traduction pratiquée en enseignement des langues est connue sous diverses appellations : « traduction scolaire », « traduction didactique », « traduction pédagogique » ou encore « traduction universitaire » (2005, p. 45). Nous constatons que les qualificatifs accolés au terme de « traduction » ne peuvent pas être synonymes. En effet, l'adjectif « scolaire », dans l'usage collectif, se rapporte davantage à l'enseignement primaire et secondaire, et très rarement au niveau universitaire, ce dernier étant davantage désigné par les termes d'« études supérieures » ou d'« enseignement supérieur ». Par conséquent, le métalangage employé à valeur de synonyme ne nous semble pas adapté à des situations d'enseignement qui sont pourtant divergentes : il aurait été plus judicieux de joindre le type de traduction pédagogique au niveau auquel elle est employée, soit la « traduction scolaire » dans l'enseignement secondaire, puis la « traduction universitaire » au sein de l'enseignement

universitaire, et non pas les mélanger, comme le fait l'auteur lorsqu'il critique la première étape de l'opération traduisante de Perrin (1996) portant expressément sur la traduction pratiquée au niveau universitaire, en parlant d'« un exercice de traduction scolaire » (Delisle, 2005, pp. 47-48). Le métalangage interchangeable provoque parfois même des contresens, lorsque Delisle signale que « Les conseils d'Isabelle Perrin valent uniquement pour la traduction didactique » (Delisle, 2005, p. 49), entendons « pour n'importe quel niveau d'enseignement, aussi bien secondaire qu'universitaire », alors que ces conseils, dans ce cas précis, sont totalement inadéquats dans l'enseignement universitaire. Pour rendre justice à la précieuse étude de Delisle, nous pensons que la profusion du métalangage désignant la TP est due aux multiples travaux portant sur ce sujet, d'approche traductologique ou didactique des LE, qui n'ont pas obtenu de consensus sur le métalangage à adopter, ce qui n'est pas sans refléter l'aspect dynamique de la traduction *lato sensu*, et l'état d'une discipline, la traductologie, encore en quête de définition de ses pourtours.

D'un autre côté, Delisle rassemble sous le terme de « traduction pédagogique » toute forme de traduction employée dans l'enseignement des LE, sans établir aucune distinction entre l'opération de « transcodage » et de « traduction communicative » attribuée à Lavault (1984) qu'il cite pourtant à de nombreuses reprises, et qui est également issue de la ESIT. Delisle aborde la TP comme si d'une notion générique uniforme il s'agissait.

3. Facteurs de l'insuffisance définitoire

La TP a été dès lors très majoritairement limitée son identification traditionnelle, soit à sa forme interlinguale écrite explicite (modalité écrite et mode traducteur simple), une définition consensuelle et adoptée aussi bien au sein de la traductologie que de la DLE. Plusieurs facteurs, en plus de l'étude contrastive de Delisle (2005) semblent expliquer ce fait.

3.1. Influence de la méthodologie traditionnelle

La traduction écrite, voire orale, interlinguale a constitué non seulement la méthode, le procédé mais également l'objectif central de la MT, depuis l'enseignement des langues anciennes à partir du XVII^{ème} siècle en Europe jusqu'à celui des LE au XX^{ème} siècle, selon les pays (Martinez, 2017, p. 51). Cette longue trajectoire historique a vraisemblablement exercé une influence décisive dans la définition de la TP qui a systématisé une pratique scolaire séculaire et invariable.

3.2. Influence de la norme de traduction traditionnelle

Le poids de la norme de traduction traditionnelle écrite et interlinguale, la méthode traductive (littérale) employée selon les modes de traduction au cours des différentes époques, l'apprentissage traditionnel de la traduction se confondait avec l'apprentissage des langues (où la consigne transversale « traduire », employée dans les deux disciplines, signifiait d'emblée traduire par écrit dans l'autre langue (voir [Chapitre 1](#) du présent bloc) sont autant de raisons qui auraient poussé à définir la TP au regard de la traduction traditionnelle.

3.3. Défaut de cadre théorique

C'est la DLE qui a été la première discipline à identifier la présence de la traduction à travers l'iconographie et la gestualité *lato sensu* dans la MD et MAV sans les considérer pour autant comme possible TP. En effet, aussi bien l'identification des trois niveaux de la traduction par Jakobson en 1959 que les premiers travaux de recherche en communication non verbale (Poyatos) étaient trop récents pour songer à une application didactique des niveaux intralingual et intersémiotique comme possible TP. De plus, les premières études traductologiques se sont majoritairement intéressées à la traduction écrite selon une approche linguistique.

4. Réexamen de la traduction en didactique des langues

4.1. Méthode d'analyse

Le réexamen de la traduction en DLE repose sur la confrontation de notre proposition taxinomique avec l'étude comparative de Delisle (2005) dans laquelle il expose les similitudes et les divergences entre ce qu'il nomme traduction didactique et la traduction professionnelle. L'objectif est de définir nos notions en les comparant avec celles de Delisle. L'annexe 7 rapporte sous forme de tableaux les dix convergences signalées par Delisle (2005, p. 52) sous lesquelles nous intégrons les nuances nécessaires à apporter pour définir notre proposition de taxinomie. L'annexe 8 consigne les lignes de partage entre traduction didactique et professionnelle remarquées par Delisle (2005, pp. 53-58), et adopte le même fonctionnement et objectif que l'annexe 7. La taxinomie proposée se limite au cadre synchronique spatiotemporel du corpus, aussi bien dans les situations que dans les modes et les valeurs d'enseignement. Ce faisant, il ne s'agit pas de retracer de manière synchronique l'évolution de la traduction en DLE.

4.2. Taxinomie notionnelle

Comme l'illustre la Figure 5, notre taxinomie se compose de cinq types de traduction :

4.2.1. La traduction didactique (TD): terme désignant les formes de traductions explicites et implicites employées délibérément par le concepteur du manuel dans la construction du livre scolaire, dont les objectifs sont pédagogiques et idéologiques (voir bloc chapitre 5 du présent bloc).

4.2.2. La traduction pédagogique (TP): terme générique désignant les formes de traductions explicites et implicites (méthodes, stratégies, etc.) employées délibérément ou inconsciemment par le professeur et/ou l'élève dans le processus d'E/A du contenu curriculaire officiel et des compétences langagières générales et communicatives de la discipline de la LE, tous niveaux académiques et toutes époques et méthodologies

confondus. Il ne s'agit pas d'apprendre à traduire.

4.2.3. La traduction scolaire traditionnelle (TST) : appartenant à la catégorie de la traduction pédagogique, il s'agit de la méthode pratiquée dans l'enseignement secondaire au sein des MT/ME, sous forme d'exercice réversible de transcodage de correspondances figées. La TST est une opération de traduction linguistique qui se réalise hors discours et hors interprétation, où seule la réponse préétablie est exigée.

4.2.4. La traduction scolaire communicative (TSC) : appartenant à la catégorie de la traduction pédagogique, il s'agit de la méthode pratiquée dans l'enseignement secondaire au sein des méthodologies communicatives, à partir des années 1970. L'approche discursive adoptée cherche à éloigner l'élève du transcodage pour lui apprendre à traduire le sens du TS adapté au niveau débutant, au moyen d'équivalences discursives, et le sensibiliser à la reformulation en LE et aux réponses multiples.

4.2.5. La traduction pédagogique universitaire (TPU) : appartenant à la catégorie de la traduction pédagogique, il s'agit de la traduction littéraire discursive pratiquée actuellement dans l'enseignement supérieur, notamment dans un cursus universitaire de philologie moderne et de didactique de la traduction, face à la traduction littérale traditionnelle pratiquée dans le passé. Elle se rapproche de la traduction dans le cursus de la didactique de la traduction, sans pour autant lui assigner une parfaite identité : l'étudiant philologue doit interpréter le sens et du vouloir-dire de l'auteur dans un extrait littéraire authentique extrait de son co-texte et contexte, afin de perfectionner ses connaissances en LE.

Figure 5

Taxinomie notionnelle de la traduction en didactique des langues

TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES				
	Traduction didactique	Traduction pédagogique		
		Traduction scolaire traditionnelle (TST)	Traduction scolaire communicative (TSC)	Traduction pédagogique universitaire (TPU)
Niveau académique	Dès utilisation du manuel scolaire	Enseignement secondaire	Enseignement secondaire	Enseignement universitaire, cursus de philologie moderne
Méthodologie d'emploi	Méthodologie de conception	MT / ME	Méthodologies communicatives	Variable
Approches	Relative à la méthodologie de conception	Linguistique	Interprétative / discursive	Interprétative / discursive
Nature de la traduction	Variable	Au niveau de la langue, indépendante du contexte	Au niveau de la parole	Opération discursive et cognitive
Procédés	Variable	Transcodage par correspondances Réponse unique Exercice réversible	Transcodage par correspondances puis traduction communicative (traduction du sens) par équivalences dynamiques) Réponses multiples	Opération communicative et discursive, (interprétation du sens et du vouloir-dire de l'auteur) par équivalences dynamiques) Réponses multiples

4.3. Résultats

Nous remarquons que notre proposition taxinomique visant à nuancer la notion de TP *lato sensu* définie par Delisle est importante car, la TP n'est pas homogène ni uniforme, mais variable selon un certain nombre de critères. Ce faisant, la TST se distingue très largement de la TPU, et la TSC semble être à mi-chemin entre les deux premières. À grands traits, la TST n'a de traduction que son nom, et relève exclusivement d'une opération mécanique de transcodage, tandis que la TSC adopte l'approche interprétative et propose de traduire le sens du TS, qui reste un texte fabriqué adapté au niveau de l'élève, et habitue l'élève à la reformulation et aux réponses multiples, selon le contexte. La TSC est alors un tremplin pour la TPU qui partage avec cette première le même mode opératoire, soit le recours à l'équivalence discursive, à l'exception que la TPU vise exclusivement le renforcement linguistique. Cette dernière se pratique sur un extrait de texte littéraire authentique, et les techniques ainsi que le processus employés au sein de cette opération la rapproche de la traduction dans la didactique de la traduction, sans les confondre pour autant. Ainsi, la TSC serait la première étape qui, en se poursuivant au rythme de la progression académique de l'élève, se convertirait graduellement en TPU, deux types de traduction discursive répondant à la même conception de la communication, tandis que la TST n'était vouée qu'à un échec cuisant.

Cette taxinomie offre également un métalangage nécessaire aux disciplines de la traductologie et de la DLE dans leur prise en considération de la nature polyédrique de la traduction appliquée à la DLE. De la même manière qu'il a été nécessaire de faire le départ entre traduction dans l'enseignement des langues et la didactique de la traduction, l'adoption d'un métalangage qui identifie, et par là même, distingue les différents phénomènes de traduction au sein de la didactique des langues est essentiel pour appréhender la complexité de la traduction et lutter contre la vision réductrice dont elle est victime.

5. Réexamen traduction pédagogique

La définition consensuelle de la traduction dite « pédagogique » adoptée par de nombreuses études en traductologie et DLE s'est centrée exclusivement sur la méthode explicite intralinguale, répondant ainsi à une approche traditionnelle de la traduction. Nous proposons d'élargir cette notion au niveau intralingual et intersémiotique, également considérés comme méthode d'E/A des LE.

5.1. Méthode d'analyse

Pour être considérés comme TP intralinguale et intersémiotique, les phénomènes de traduction extraits du corpus retenus doivent répondre aux critères qui définissent la TP interlinguale :

— Être issus uniquement des manuels du présent corpus (méthodologie de conception).

Tous les procédés cités ci-dessous sont illustrés par des exemples concrets joints en annexe 9. Notons que, toutes les variantes possibles issues des initiatives du professeur de s'éloigner de la méthodologie de conception ne sont pas prises en compte dans cette classification.

— Être des procédés explicites collectifs désignés comme des exercices lato sensu d'apprentissage linguistique et communicatif (Cuq, 2003, p. 94). Nous intégrons les variantes d'exercices identifiées par la DFLES (Cuq, 2003, pp. 94-96) :

→ Exercice de réemploi visant à faire créer par les élèves, à l'oral comme à l'écrit, de nouveaux énoncés à partir d'éléments linguistiques ou communicatifs déjà observés et mémorisés.

→ Exercice de reformulation visant à faire exprimer les contenus d'un document de départ en utilisant des tournures différentes.

→ Exercice de transformation où les élèves transforment les phrases qui présentent un même schéma structural variation syntagmatique.

- Exercice à trous (ou textes lacunaires).
- Exercice de reconstitution consistant à remettre en ordre des mots, des éléments de phrases, des énoncés, des segments de textes, des titres, des documents, des résumés, des images.
- Ces exercices sont identifiés par une consigne (souvent explicite) ou par des indications méthodologiques de l'auteur dans le paratexte du manuel (introduction, avant-propos, avertissement, prologue, etc.), à l'instar de l'exercice de traduction directe et inversée, qui guide l'élève dans la réalisation de l'exercice. Il convient de souligner que de nombreuses indications méthodologiques complètent les consignes en indiquant que les exercices de TP et de reformulation peuvent se réaliser aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Par conséquent, nous partons du principe que dans cette classification, tous les exercices sont susceptibles d'être bimodaux et bidirectionnels.
- Poursuivre et répondre à un objectif pédagogique, en accord avec la méthodologie de conception : réemploi linguistique, et in fine, l'évaluation de l'acquisition ou de la compréhension de la langue.
- Mobiliser des compétences de compréhension et d'expression
- Doivent pouvoir faire l'objet d'une évaluation des compétences mises en œuvre (fonction docimologique).
- Doivent reposer sur un système identifié par Jakobson (signes linguistiques ou système de symboles non linguistiques), et peuvent engendrer un changement de code. Un exercice peut mêler plusieurs procédés et modalités de traduction à la fois, et l'ensemble des exercices peuvent être bidirectionnels.

5.2. Taxinomie formelle

5.2.1. La traduction pédagogique intralinguale

5.2.1.1. Exercices

- Exercices de reformulation intralinguale (lexicale) : il s'agit de reformuler les éléments linguistiques proposés au moyen d'antonymes à chercher dans le texte de lecture ou de conversation. Dans ces circonstances d'enseignement (langue figée, première année d'apprentissage de la LE), l'exercice de reformulation intralinguale porte uniquement sur la traduction du simple morphème.
- Exercices de transformation¹⁵ intralinguale (par addition) : reformuler la phrase en ajoutant « quel ».

5.2.1.2. Caractéristiques de l'exercice de reformulation intralinguale

- Le mode de traduction est simple (le TS écrit est reformulé à l'écrit) ou complexe (le TS écrit est reformulé à l'oral), selon la consigne où les indications dans le paratexte.
- Présence très aléatoire et ponctuelle, et non systématique dans les manuels.
- Compte tenu de la méthodologie classique qui table sur une langue fixe, l'exercice de reformulation au moyen d'un synonyme ou d'une définition est absent.

5.2.2. La traduction pédagogique interlinguale

5.2.2.1. Exercices de traduction directe et inversée

- Traduction intégrale du TS de nature scolaire (exercice, texte fabriqué, phrases décousues). Il s'agit des traditionnels exercices de traduction directe et inversée.

5.2.2.2. Exercices de reformulation interlinguale

- L'élément linguistique écrit entre parenthèses, en italique ou en gras (en L1) constitue le TS à traduire (en L2). L'exercice peut se poursuivre en demandant à l'élève de

¹⁵ Un seul cas ayant été trouvé dans l'ensemble des manuels, ce type d'exercice reste donc anecdotique et ses caractéristiques ne sont pas décrites. Cette raison nous pousse donc à inscrire dans l'annexe (taxinomie) que la TP intralinguale se réalise par un procédé unique (exercice de reformulation au moyen d'un antonyme).

traduire oralement toute la phrase en LM (dans cet deuxième étape, l'exercice devient une version grammaticale orale.

5.2.2.3. Caractéristiques de l'exercice de TP directe et inversée

(Voir [Chapitre 5 du Bloc II](#)).

5.2.2.4. Caractéristique de l'exercice de reformulation interlinguale

- Le mode de traduction est simple (le TS écrit est reformulé à l'écrit) ou complexe (le TS écrit est reformulé à l'oral), selon la consigne où les indications dans le paratexte.
- Traduction inversée (présence fréquente mais non systématique) et traduction directe (présence anecdotique) dans la deuxième étape selon le manuel.

5.2.3. La traduction pédagogique intersémiotique

5.2.3.1. Exercices divers intersémiotiques

- Exercice à trous (ou texte lacunaire) : l'élève doit compléter la phrase avec le signifiant étranger correspondant à l'illustration (dont le signifiant peut apparait conjointement).
- Exercice de reconstitution : l'élève doit remettre en ordre les illustrations avant de décrire la scène (il est question de décrire toute la scène).
- Exercice de réemploi (à partir de l'image observée) : production de message (fixe) à partir de la description de l'image (réemploi très dirigé).
- Exercice de conversation sur image : traduire oralement en français l'objet (sensible ou représenté iconographiquement) et le montrer du doigt (et inversement), au sein d'un exercice oral de questions/réponses fermées.
- Exercices de reformulation d'un code (numérique, chromatique, visuels, etc.) au moyen de signes linguistiques écrits ou oraux.
- Exercice de reformulation de signes linguistiques écrits (conversation, poème, etc.) au moyen de signes linguistiques oraux accompagnés de la gestualité *lato sensu* (représentation théâtrale) (il est question de jouer toute la scène).

- Exercice de reformulation de signes linguistiques écrits / oraux au moyen d'un dessin à réaliser (système de signes visuels).

5.2.3.2. Caractéristiques de l'exercice de reformulation intersémiotique

- Le mode de traduction est complexe et emploie plusieurs moyens
- Les supports sont variés
- Présence systématique dans les manuels de classe 1 et 2, et ponctuelle voire absence dans les manuels de classe 3.
- Il y a toujours un changement de code lors de l'opération.

5.2.3.3. L'image didactique

La première étape contient trois objectifs pédagogiques soit l'acquisition du lexique de base à travers la leçon de choses, l'initiation à la conversation ainsi que la phonologie. Le lexique de base est constitué d'abord de mots concrets correspondant à l'environnement immédiat de l'apprenant (objets de la classe, objets faciles à montrer, mimer ou dessiner) comme le recommandent les autorités éducatives, puis, évolue vers l'acquisition de phrases orales, débouchant sur l'initiation à la conversation. Dans cette première étape élémentaire qui repose sur les fondements méthodologiques de la MD, à savoir la méthode directe, active et orale (Puren, 1988, p. 121), l'image didactique (dessin ou gravure) spécialement conçue pour accompagner le nouveau vocabulaire (documents fabriqués), constitue le support didactique idéal pour atteindre les deux premiers objectifs précédemment définis, un type d'image désignée comme l'*image traduction* (Coste, 1975). L'initiation à la conversation peut également s'appuyer sur des *images en séquence fixe* (Bretèque, 1992, p.11). Certains manuels, comme celui de Mangold et Vettier (1963) emploient également l'image didactique dans le même objectif au cours de la deuxième étape.

5.2.3.3.1. L'image traduction

L'image traduction est au service de l'acquisition des termes isolés et concrets du vocabulaire basique à travers essentiellement de la leçon de choses, elle constitue ainsi la traduction intersémiotique du signifiant écrit se trouvant dans son environnement immédiat (traduction conjointe), comme l'illustre la leçon de choses du manuel de Perrier (1963, p. 8).

5.2.3.3.2. L'image didactique en séquence fixe

L'initiation à la conversation peut se produire à partir du texte de base (Perrier, 1963, pp. 49-50) où d'une image isolée (Mangold et Vettier, 1963, pp. 35-36), c'est-à-dire un exercice de conversation sur image, ou sur les deux à la fois (Grande Ramos, 1961, pp.11-12) où l'image et le texte sont le support qui provoque et canalise l'activité l'orale. L'initiation à la conversation peut aussi se déclencher à partir d'images en séquence fixe, comme dans le cas du manuel de Mangold et Vettier (1963, pp. 40-41) où chaque image représente une action du personnage qui est décrite dans l'ordre chronologique dans les phrases adjointes. L'élève est invité à lire lesdites phrases et de regarder les dessins en même temps : « Regardez les dessins sur la page de droite ». L'exercice se poursuit avec des questions : « Pour chaque dessin de la page 41 répondez à la question ». L'élève doit alors répondre en répétant les phrases de la première étape qu'il a précédemment lues.

5.2.3.3.3. L'exercice de conversation sur image

Dans le présent corpus, qu'il s'agisse d'une conversation sur image et/ou sur texte, le terme de « conversation » semble ambitieux et impropre pour un exercice aussi guidé et rigide que celui-ci, qui se réduit à des questions (posées principalement par l'enseignant) et à des réponses fournies par l'élève, un exercice frontal que Galisson et Coste désignent comme « dialogue pédagogique (1976, p. 128). Il s'agit en fait d'un simple exercice de transposition qui enjoint l'élève à calquer la seule réponse prévue à cet effet, souvent d'ailleurs adossée directement aux questions, comme dans le manuel de Kucera (1960, pp. 33-34). Il n'est pas

possible à l'élève d'interpréter autrement le sens du message (iconique ou textuel). À l'instar de l'exercice de TP, les actes de paroles de l'élèves sont isolés et prévus à l'avance, et ne font que remplir leur mission d'enseigner la langue en tant que structure à une époque où le structuralisme dicte les objectifs de l'apprentissage des LE. Par conséquent, l'exercice de conversation de la MT et ME n'est pas voué à faire s'exprimer librement les élèves, et évince toute possibilité de véritable interaction, échange communicatif, conversation, dialogue ou débat (Robert, 2008, p. 54).

5.3. Résultats

Les phénomènes de traduction intralinguale et intersémiotique issus du corpus ont pu être élevés au statut de TP, à l'instar de la TP interlinguale, lorsqu'ils ont constitués des procédés explicites collectifs (exercices) d'apprentissage linguistique et communicatif, identifiés par une consigne ou des indications méthodologiques dans le paratexte du manuel. Dès lors, la TP intralinguale et intersémiotique ont poursuivi et répondu à des objectifs pédagogiques fixés par la méthodologie employée, et peuvent faire l'objet d'une évaluation. En outre, nous avons remarqué les analogies suivantes entre les trois niveaux de la TP :

- Les trois niveaux de TP reposent sur des correspondances fixes, quel que soit le système de signes du TS et du TC, la modalité et la direction de l'exercice. Ces correspondances fixes se retrouvent également dans les stratégies traductionnelles (voir [Chapitre 5](#) du présent bloc), où nous insistons sur la fonction de transcodage de l'image traduction et sur les paires de correspondances linguistiques (synonymes et antonymes).
- Les correspondances fixes impliquent la réversibilité et la bidirectionnalité des trois niveaux de la traduction.
- La TP intralinguale et intersémiotiques, dans un emploi strict, dispensent du recours à la LM.

- Le mode de traduction est simple (le TS écrit est reformulé à l'écrit) ou complexe (le TS écrit est reformulé à l'oral), selon la consigne où les indications dans le paratexte dans le cas de la TP intralinguale et interlinguale, mais toujours complexe et emploie plusieurs moyens dans le cas de la TP intersémiotique.
- La LE a la fonction de langue objet dans les trois cas (objet de l'enseignement).
- Chaque forme de TP est en lien avec la stratégie de traduction explicative de même niveau.

6. Conclusion

L'application des principes de l'école de Paris et de l'école franco-canadienne aux manuels scolaires de transition a permis de confirmer l'hypothèse générale selon laquelle la conceptualisation de la TP réalisée par ces écoles est fondée sur une approche traditionnelle de la traduction, et fait preuve d'insuffisances définitoires. En effet, ces écoles pragmatiques ont conceptualisé dès les années 1980 la TP en la distinguant de la didactique moderne de la traduction (que ces mêmes écoles enseignent), et in fine de la traduction professionnelle suite à une confusion générée par la similarité de l'enseignement traditionnel et contrastif de la traduction et des langues. Ces écoles se sont basées sur la forme consensuelle de la TP comme tâche scolaire explicite, de nature interlinguale et majoritairement écrite, soit une approche traditionnelle de la TP, reflétant l'influence des normes de la traduction traditionnelle, de la MT depuis l'enseignement des langues anciennes, et probablement l'influence des études traductologiques de l'époque qui se concentraient majoritairement sur la traduction écrite interlinguale. La TP a été essentialisée dans sa définition en étant considérée comme un phénomène homogène et figé, intervenant indifféremment dans l'enseignement secondaire et universitaire, sans distinguer précisément les objectifs poursuivis selon chaque niveau scolaire. Le métalangage utilisé indistinctement (traduction scolaire, pédagogique, didactique, universitaire) pour désigner des situations d'apprentissage très divergentes (du simple

transcodage de correspondances à la traduction communicative) reflète l'insuffisance de la définition de la TP.

De la même manière qu'il a été nécessaire de faire le départ entre la traduction professionnelle, la didactique de la traduction et la traduction dans la didactique des langues dès les années 1980, nous avons considéré le besoin de réexaminer la traduction au sein de la DLE et la notion de TP en proposant des taxinomies intégratrices de leurs nature poliédrique, qui dépassent l'approche traditionnelle avec laquelle elles ont premièrement été identifiées, mais en faisant également appel aux domaines de la DLE et de la manualistique. Les classifications proposées pour répondre aux hypothèses spécifiques ont en commun de refléter synchroniquement un état de la traduction d'après les coordonnées spatio-temporelles du corpus, et d'offrir des notions exclusivement basées sur des exemples extraits des manuels et/ou relevant des pratiques pédagogiques liées à l'utilisation du manuel scolaire de transition.

La traduction en DLE n'est effectivement pas uniforme et réductible à sa définition consensuelle de « traduction pédagogique » mais variable selon des paramètres relevant de la DLE et de la manualistique qu'il convient de prendre en considération dans le réexamen de la notion. La taxinomie notionnelle de la traduction dans la DLE a permis d'établir la différence entre traduction didactique et pédagogique, désignant les traductions explicites et implicites employées délibérément par le concepteur du manuel dans la construction du livre pour la première notion, et celles employées délibérément ou inconsciemment par l'élève et/ou du professeur dans le second, selon les objectifs poursuivis par les acteurs. La traduction pédagogique est alors considérée comme un terme générique désignant les méthodes et stratégies individuelles employées exclusivement dans le processus d'E/A du contenu curriculaire officiel et des compétences langagières générales et communicatives de la discipline de la LE, tous niveaux académiques et toutes époques et méthodologies confondus. Ce terme se divise ensuite en trois phénomènes distincts, soit la traduction scolaire

traditionnelle (TST) employant le mécanisme du transcodage sous les MT/ME dans l'enseignement secondaire, la traduction scolaire communicative (TSC) basée sur l'équivalence discursive, utilisée dans l'enseignement secondaire dès l'apparition des méthodologies communicatives, et la traduction pédagogique universitaire (TPU) désignant la traduction discursive employée dans un cursus universitaire. Ces trois sous-catégories désignent trois phénomènes de TP qui se distinguent selon la méthode de traduction employée mais aussi les objectifs fixés. Cette taxinomie notionnelle a ainsi démontré que la TP n'est pas un phénomène homogène ou fixe, mais variable selon les situation d'E/A de la LE. Si certaines de ces formes de TP entretiennent entre elles de fortes divergences de procédés et d'approches (correspondances VS équivalences discursives), d'autres semblent entretenir des liens de complémentarité (la TSC prépare à la TPU). En outre, le métalangage identifie et distingue des phénomènes de traduction qui reflètent, à leur tour, la nature polyédrique de la traduction appliquée à la DLE, et *in fine*, de la traduction *lato sensu*. Finalement, la richesse de la traduction en DLE a permis de questionner certaines analogies ou divergences entre la DLE, la traduction professionnelle et la didactique de la traduction.

En deuxième lieu, les manuels scolaires de transition démontrent effectivement que la TP n'est pas seulement interlinguale mais protéiforme (voir Figure 6). Ces livres sont véritablement les premiers à réunir les trois niveaux de la TP puisque si les manuels de première génération, caractérisés par un emploi rigoureux de la MT la plus classique, manquaient de cas de TP intersémiotiques, les manuels de seconde génération, employant la MD ou la MAV, s'ils intègrent davantage d'exemples variés de TP intralinguale et intersémiotique, la TP interlingual y fait toutefois défaut. La taxinomie formelle a dépassé l'approche traditionnelle de la TP considérant cette dernière comme méthode d'E/A de la langue exclusivement interlinguale en intégrant les niveaux intralinguals et intersémiotiques présents simultanément et pour la première fois dans les manuels de transition. Ainsi, les méthodologies de conception

ont offert des exemples intralinguals, interlinguals et intersémiotiques de procédés explicites collectifs (exercices) d'apprentissage linguistique et communicatif, identifiés par une consigne ou des indications méthodologiques dans le paratexte du manuel. Ces procédés ont poursuivi et répondu aux objectifs pédagogiques fixés, peuvent faire l'objet d'une évaluation. Les exemples des trois niveaux de la TP analysés dans les manuels ont montré des points de convergences tels que les correspondances figées qu'ils offrent conférant à chaque exercice une nature réversible.

En troisième lieu, si les taxinomies formelle et notionnelle ont permis d'élargir la notion de traduction en DLE, elles ont également confirmé que la TP n'a effectivement jamais disparu des méthodologies d'E/A des LE, bien au contraire, elle s'est accentuée et diversifiée. Ce faisant, les études qui ont souscrit au parcours de flux et reflux (González Aguilar et Rabiet, 2023) de la TP ne se sont penchées que sur la TP interlinguale en adoptant une approche traditionnelle de la traduction. La TP intralinguale s'est dynamisée lors de la disparition de la TP interlinguale où le cours a été dispensé uniquement en LE et de l'apparition des méthodologies communicatives lorsqu'il était question de reformuler au moyen d'une LE naturelle et variée (Lavault, 1984). Quant à la TP intersémiotique, la MD et les MAV l'ont exploitée notamment avec l'ensemble des procédés relevant de l'approche directe, orale et active pour la première méthodologie, et au moyen de l'image, du mouvement et du son, dans le cas de la seconde. De cette manière, la TP protéiforme a toujours sous-tendu l'évolution de la communication appliquée à la didactique des LE, et continue de le faire comme le prouve l'intégration de la médiation depuis le CECR (2001) et son volume complémentaire respectif (2020), puis l'arrivée de la traduction numérique basée sur l'intelligence artificielle.

Figure 6*Classification de la traduction pédagogique protéiforme*

Méthode	Traduction pédagogique		
Forme	Intralinguale (interprétation dans un même système de signes linguistiques)	Interlinguale (interprétation dans un système de signes linguistiques différents)	Intersémiotique (interprétation d'un système de signes linguistiques dans un système de symboles non linguistiques)
Modalité	Bimodale (écrite, orale)	Bimodale (écrite, orale)	Multimodale (écrite, orale, iconographique-gestuelle)
Direction	Bidirectionnelle (réversibilité)		
Fonctionnement	Correspondances fixes		
Mode traducteur	Simple ou complexe	Simple ou complexe	Complexe
Méthodologie de conception	Exercices formels identifiés par une consigne explicite guidant la réalisation de l'exercice		
Procédés	Exercices de reformulation (micro-traduction intralinguale)	Exercice de traduction directe et inversé (macro-traduction interlinguale), exercice de reformulation (micro-traduction interlinguale)	Exercices à trous (micro-traduction intersémiotique), de reconstitution (macro-traduction intersémiotique), de réemploi, de conversation sur image, de reformulation d'un code, etc.
Fonction docimologiques	Compétences et objectifs évaluable		
Compétences	De compréhension et d'expression		
Objectifs principaux	Apprentissage, acquisition, réemploi ainsi qu'évaluation de la LE		
Statut de la LE	Langue objet		

Chapitre 4. Application des modèles de formation en didactique de la traduction

1. Introduction

Certaines approches pragmatiques ont travaillé sur des modèles de formation en didactique de la traduction, notamment sur la formation du traducteur au moyen du processus de traduction (ESIT, Delisle), sur la formation par compétences et l'acquisition de la compétence traductive (PACTE). L'application de ces deux modèles à la TST prétend vérifier l'hypothèse générale selon laquelle il existe des analogies et des divergences entre la didactique moderne de la traduction et la traduction dans la didactique des langues. Ainsi, la TST serait sous-tendue par un processus de traduction qui peut être identifié au moyen de l'application du modèle de traduction analysé par l'école de Paris (ESIT) et l'école franco-canadienne. En outre, les compétences développées par l'élève lors de l'opération de TST seraient analogues à certaines de la compétence traductive, identifiée par le groupe de recherche pragmatique PACTE. Finalement, les deux modèles de formation en didactique de la traduction invitent à interroger les possibles analogies entre les méthodes d'évaluation en didactique de la traduction et la traduction dans l'enseignement des LE.

2. Méthodes d'analyse

Nous allons mener deux réexamens de la TST au moyen d'une méthode d'analyse commune. Le premier réexamen consiste à appliquer le processus de traduction à la TST afin de vérifier si plusieurs étapes sous-tendent cette opération pédagogique. Le deuxième réexamen repose sur l'application de la compétence traductive à la TST, en prenant en considération le premier réexamen, afin de remarquer en quoi l'élève, en tant qu'individu non-traducteur, se différencie ou se rapproche du traducteur.

3. Le processus de traduction

Au sein du courant pragmatique appliqué à la traduction, les approches interprétative (ESIT) et discursive (Delisle) ont élaboré un modèle de traduction basé sur trois étapes

essentielles (compréhension, déverbalisation et réexpression), plus une quatrième (la vérification). Nous élaborons ci-dessous la taxinomie du processus de traduction de la TST à partir du modèle cité.

3.1. Taxinomie du processus de traduction

3.1.1. La compréhension

L'étape de compréhension de la TST se différencie de celle identifiée dans la traduction proprement dite en raison de la nature exclusivement linguistique de l'exercice de TST. De cette manière, seules les connaissances linguistiques de l'élève sont mobilisées, et sont exclus les compléments cognitifs. La TST se limite, d'une part, à l'apprentissage et la mobilisation des conventions de l'écriture. L'élève apprend celle qui sont propres à la LE, tout en apprenant celle de sa LM. Les règles grammaticales, considérées comme conventions de l'écriture, sont la pierre angulaire de l'enseignement grammatical des LE. D'autre part, la TST se limite à l'organicité textuelle du TS et TC, où l'élève doit simplement prêter attention à la cohérence textuelle du TC, comme la correction de la syntaxe. L'organicité est facilitée dans les textes de TST par la langue dénotée et monosémique qui permet la transposition directe du TS sans supposer un réagencement important dans le TC, impliquant ainsi la réversibilité de l'exercice. Les concepteurs du manuel s'efforcent de tabler sur des structures les plus analogues possibles entre les deux langues, du type sujet/verbe/complément. C'est ainsi que les TS en espagnol sont dépourvus d'inversions du sujet (*habla mi padre*), et les TS en français exempts de dislocation (*la plage, c'est bien*), typique de la langue orale. Les choix lexicaux, quant à eux, bien que tributaires de la liste du français élémentaire, sont majoritairement opérés en fonction de leur proximité formelle, ce qui facilite leur apprentissage.

Lors de l'étape de compréhension, l'élève ne réalise aucune analyse discursive à proprement parlé, mais il apprend le maniement du langage grâce à la traduction. En réalité, le sens figé du TS en tant que structure verrouillée dispense l'élève de réaliser une analyse

exégétique ou interprétation du vouloir-dire de l'auteur. Il ne rencontrera donc aucune difficulté à saisir les intentions de l'émetteur, d'autant plus qu'une kyrielle de traductions explicatives lui viennent en aide (voir paragraphe 5). En outre, l'élève n'a pas à prendre en considération les éléments extralinguistiques, puisqu'il s'agit de phrases hors contexte communicationnel réel. L'élève se limite au report des vocables monosémiques, considérés comme des objets de savoir et non de compréhension : « isolés dans le discours, ils n'ont de sens que celui de leur signification linguistique : leur désignation recouvre parfaitement leur signification » (Delisle, 1984, p. 104). De la même manière, l'apprenant n'est pas tenu non plus de procéder à l'interprétation de la charge stylistique pour traduire correctement car les TS sont conçus dans un style dénoté, figé par la langue monosémique.

Au cours de cette première étape, la mémoire immédiate de l'élève retient automatiquement le sens prédéterminé du TS et les unités de traduction linguistiques. La mémoire cognitive à moyen terme n'intervient pas puisqu'il n'est pas question de retenir des unités de sens déverbalisées constituant le contexte cognitif. Sa mémoire cognitive retenant l'ensemble de ses connaissances linguistiques et extralinguistiques est sous-sollicitée puisque seuls les savoirs linguistiques (mémorisation des correspondances) sont mobilisés.

3.1.2. La réexpression

Seleskovitch et Lederer insistent sur le caractère non linéaire de l'étape de réexpression de la traduction, où se produisent de constants va-et-vient avec le TS, tandis que la TST suit le schéma linéaire de compréhension et réexpression. Les trois étapes basiques sont considérées comme interactives et non linéaires par la méthode interprétative, car elles interagissent entre elles ainsi qu'avec l'ensemble des éléments intra et intertextuels qui interviennent dans le processus de traduction, tandis que le processus de traduction est *ipso facto* linéaire dans le cas de la TST car celle-ci se borne au caractère strictement linéaire des structures de la langue et son unité de traduction de nature linguistique suit une progression également linéaire,

entraînant ainsi la traduction d'une unité de traduction après l'autre. Il convient cependant de remarquer la marge de manœuvre de l'apprenant pour exécuter l'exercice. En effet, s'agissant d'unités indépendantes hors discours (phrases décousues monosémiques), aucun lien de cohésion et de cohérence ne les relie, ni n'infléchi le sens de celles-ci. Ainsi, l'élève traduit de manière isolé chaque terme du texte, tandis que le traducteur doit être très attentif à l'organicité textuelle, c'est-à-dire à l'enchaînement et à la structure des énoncés (Delisle, 1984, pp. 119-120). De cette manière, la nature de l'exercice de TST n'implique aucun va-et-vient entre toutes les étapes et ni aucun dialogue permanent entre tous les éléments constitutifs de ce processus. En outre, la technique de la traduction littérale offre également une marge de manœuvre à l'élève en lui donnant la possibilité de traduire par à-coups et de manière isolée. En guise d'exemple, lors d'une évaluation où la consultation du précis de lexique serait proscrite, l'élève peut, dès la première lecture du TS, s'empresse de traduire immédiatement les mots dont il connaît la correspondance, de peur à l'oublier par la suite, et laisser pour une deuxième lecture les autres correspondances qui ne surgissent pas aussitôt dans sa mémoire. De plus, l'interchangeabilité de l'ordre de traduction des TS offre une liberté pédagogique à l'enseignant qui peut faire le choix de l'exécution de l'exercice de TST intégralement en classe, ou bien en le scindant en deux pour que l'apprenant réalise la seconde partie à un autre moment (en étude, où à la maison). Cette scission de l'exercice de TST permet également la pluralité des objectifs : exercice exécuté en cours pour réactiver les structures grammaticales et le lexique, exercice de révision du contenu de la leçon, exercice d'évaluation, etc.

3.2. Résultats

Nous constatons que les étapes de la traduction identifiées par l'approche interprétative et discursive (compréhension, déverbalisation, reverbération et vérification) sont altérées dans la TST en raison principalement de sa nature linguistique et du cadre pédagogique de réalisation. Seules les étapes de compréhension et de réexpression semblent caractériser le

processus de TST (voir Figure 7), bien qu'en soi, ces deux étapes ne sont pas parfaitement identiques à celles d'une traduction discursive.

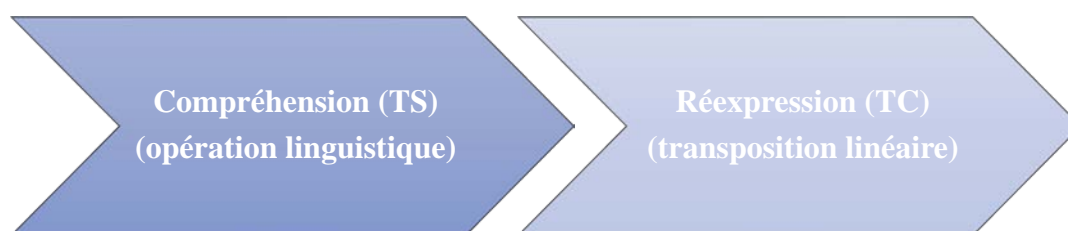
Dans le cas de la TST, l'étape intermédiaire non-verbale de la déverbalisation qui s'attache à la transmission du sens fait défaut dans la TST puisque l'apprenant effectue un exercice de transcodage mécanique qui ne requiert aucune interprétation du sens. L'élève n'est pas tenu d'avoir conscience exclusivement du sens au détriment de la langue lors de la phase de déverbalisation, il doit se concentrer uniquement sur les unités de traduction. Le sens et le signifiant forment un ensemble solidaire indissociable et invariable au sein des correspondances figées. De cette manière, le sens ne constitue pas la synthèse des significations linguistiques et des compléments cognitifs de l'unité de traduction comme dans le discours (Lederer, 2006, p. 215). L'ESIT dissocie la forme linguistique et le sens pour montrer que le passage d'une langue à l'autre relève de la transmission du sens, tandis que la TST se borne aux éléments linguistiques auxquels se soude le sens figés, reflet d'une opération entre langues et, et non une opération discursive.

La quatrième étape constituant une deuxième interprétation nécessaire à la vérification de l'exactitude de la solution provisoire trouvée, fait naturellement défaut dans la TST en raison de la non-interprétation du TS. La correspondance à cette quatrième étape dans le cadre pédagogique de l'enseignement des LE serait la phase de correction de l'exercice, bien que cette analogie serait d'une nature différente, prescriptive contre interprétative, lorsque le professeur procède à la vérification de l'exercice et dicte la réponse fixe.

Les deux étapes constitutives du processus de TST corroborent l'idée déjà mise en avant que cet exercice se centrent davantage sur le résultat que sur le processus qui y conduit. Comme le souligne Puren, il ne s'agit alors pas d'une activité d'esprit mise en œuvre pour aboutir au résultat, et l'effort d'intelligence exigé est moins valorisé que ce qu'il dépose dans sa mémoire. La TST est alors simplement faite pour acquérir la signification d'un mot (Puren, 1988, p. 136).

Figure 7

Le processus traduction scolaire traditionnelle



4. La compétence traductive

Au sein du courant pragmatique appliqué à la traduction, le groupe PACTE a élaboré une compétence traductive (*competencia traductora*), sous-tendue par cinq compétences et plusieurs composantes psychophysiologiques. Au cours de sa formation par compétences (spécifiques et transversales), le traducteur acquiert une compétence traductive (*la competencia traductora*) qui identifie son statut de traducteur professionnel et le démarque de l'individu non-traducteur.

4.1. Taxinomie de la compétence traductive

4.1.1. Compétence bilingue

Loin d'acquérir la compétence bilingue *stricto sensu*, l'élève est limité à la compétence linguistique comprise comme connaissance de la langue écrite (dans le sens attribué par Chomski), et non pas dans le sens actuel de compétence communicative. Cette compétence se rapproche des connaissances lexico-grammaticales relatives au vocabulaire, à la morphologie, à la syntaxe et à l'orthographe qui constituent de la compétence bilingue. Cependant, la TST étant un exercice de réemploi linguistique, ce type de connaissances est en cours d'acquisition, contrairement à l'apprenti-traducteur qui est censé déjà maîtriser les LE de son cursus formatif.

4.1.2. Composantes psychophysiologiques

Parmi les multiples composantes psychophysiologiques de la compétence traductive, certaines sont mobilisées par l'élève, bien qu'avec d'importantes nuances. La mémoire, en tant

que composante cognitive, est mobilisée lorsqu'il s'agit d'un examen où l'élève doit restituer de mémoire le contenu linguistique. En dehors de cette situation, il consulte le contenu linguistique de la leçon ou du précis de lexique. L'attention est mise en action lorsqu'il doit être attentif aux pièges linguistiques. La TST ne fait pas appel aux autres composantes (attitudinales, la perception, l'émotion, etc.) puisque la réalisation d'un exercice aussi rébarbatif installe l'élève dans le rôle d'un simple exécutant et non pas d'un médiateur.

4.2. Résultats

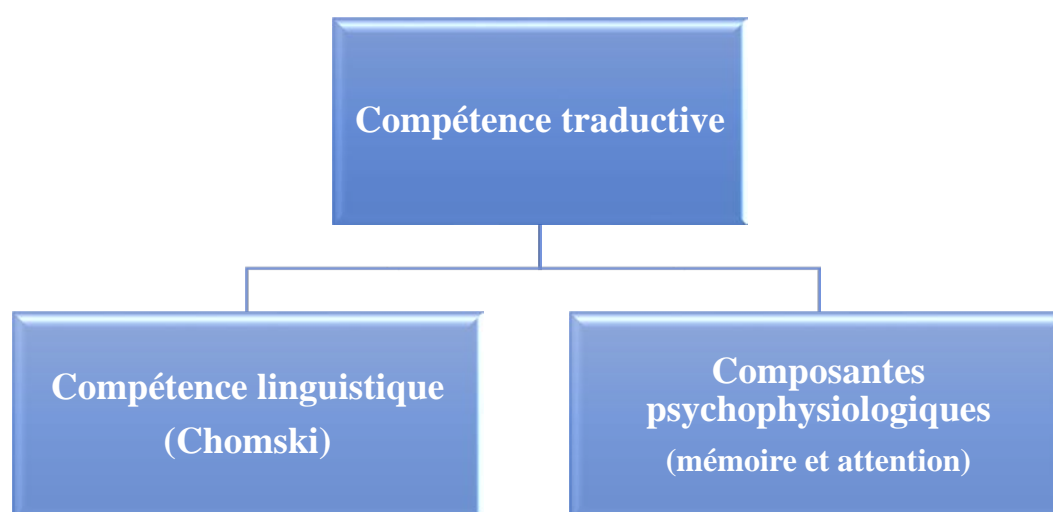
L'application de la compétence traductive à la TST démontre que l'apprenant ne développe pas l'ensemble des compétences et des composantes de la compétence traductive, puisqu'il reste au stade de l'acquisition des connaissances lexico-grammaticales, que Chomski a désigné comme compétence linguistique. Ce faisant, l'élève se distingue très nettement du traducteur professionnelle, et ne partage avec ce dernier aucune compétence identique, la compétence linguistique étant la seule qui puisse être rapproché, non sans distinction, de la compétence bilingue. En outre, seulement deux composantes psychophysiologiques semblent mobilisées par l'élève, soit la mémoire (lorsque l'exercice se réalise sans l'aide du manuel), et l'attention (pour déjouer les pièges linguistiques).

Parmis les nombreuses lignes de partage, exceptées les connaissances lexico-grammaticales en cours d'apprentissage, les autres connaissances constitutives de la compétence bilingue (compétences pragmatiques, sociolinguistiques, textuelles) ne sont pas mobilisées puisque le TST constitue une opération de transposition mécanique. La nature linguistique de la TST explique également l'absence de la compétence extralinguistique puisqu'aucun élément culturel de type extralinguistique qui ne soit pas transposables par correspondances préétablies n'est présent dans le TS, et justifie également le défaut de la compétence sur la traduction et la compétence stratégique en imposant la méthode et technique de traduction littérale. De la même manière, les principes qui régissent les aspects

professionnels de la traduction sont absents en raison de la nature pédagogique de l'exercice. La compétence instrumentale n'est pas requise puisque le contenu du manuel voire de la leçon est suffisant pour réaliser chaque exercice de traduction.

Figure 8

Taxinomie de la compétence traductive



5. La méthode d'évaluation et de correction la traduction

La question de l'évaluation, en tant que domaine d'études appliquées de la traductologie, est un sujet vaste et non circonscrit, touchant l'ensemble des domaines liés à la traduction, allant de l'évaluation du produit (la traduction) à celle du traducteur dans l'exercice de sa profession, en passant par l'évaluation dans la didactique de la traduction et celle de la traduction dans l'enseignement des LE, etc. Au vu du degré d'analogie entre la didactique traditionnelle de la traduction et des langues, il est probable que ces deux domaines entretiennent également des convergences dans leur méthode d'évaluation et de correction des traductions effectuées par les élèves.

5.1. La correction et la notation dans le domaine de la didactique

Dans le cas de la didactique de la traduction, la réflexion sur l'évaluation a toujours tourné autour de la recherche d'un barème de correction et de notation (Delisle, 2003, Hurtado Albir, 1999), du fonctionnement de l'erreur, et de la notion de problème. L'évaluation réunit alors trois aspects : l'évaluation sommative (celle qui sanctionne les savoirs), l'évaluation diagnostique (avant le processus d'apprentissage) et l'évaluation formative (qui fait partie de l'apprentissage) (Hurtado Albir, 2017, p. 159). Quel que soit le domaine lié à la traduction, Hurtado Albir rappelle que traditionnellement l'évaluation des traductions se limitait à la critique et à la correction des traductions basées sur des critères subjectifs et abstraits, de nature stylistique ou portés sur les choix de méthodes (traduction littérale ou libre) (Hurtado Albir, 2017, pp. 156-157). De nos jours, si l'évaluation dans la didactique de la traduction se base sur des critères objectifs (valorisation (/correction) du résultat (le TC), les compétences de l'apprenti-traducteur et le processus de traduction (Hurtado Albir, 2017, pp. 156-157), il n'en demeure pas moins que dans le domaine de la didactique des LE, il n'existe pas une pratique unanime de l'évaluation, et ce quel que soit le niveau d'enseignement (TST, TSC, TPU), elle semble plutôt du ressort de chaque enseignant qui élabore lui-même ses propres critères d'évaluation.

5.2. Les critères d'évaluation de la traduction scolaire traditionnelle

Aucune indication à l'intérieur des manuels du corpus n'est émise au sujet de l'évaluation de l'exercice de traduction. Compte tenu de la méthode employée précédemment décrite, analogue à celle de la didactique traditionnelle de la traduction, les critères d'évaluation étaient vraisemblablement de nature strictement linguistique, en corrélation avec l'évaluation basée sur la polarisation vrai / faux du résultat. Hurtado Albir signale qu'il était courant en didactique traditionnelle de la traduction que l'enseignant se concentre sur la sanction des erreurs, favorisant ainsi l'élaboration de barèmes de correction et de notation basés sur la méthode du point-faute où les erreurs sont quantifiables, soulignant ainsi le caractère

mathématique et linguistique de la TST. Martinez ne manque pas de rappeler que la notation classique basée exclusivement sur la considérations des erreurs linguistiques entraîne un manque de motivation de la part des élèves qui se voient attribués d'une note identique et basse indépendamment du nombre d'erreurs (2017, p. 100). Au vu des notations inégales, des critères mal établis, des attentes souvent mal explicitées, du défaut d'autoévaluation ou d'autocorrection, l'évaluation était simplement réduite à un contrôle de connaissances (2017, p. 100).

5.3. La méthode de correction de la traduction scolaire traditionnelle

La correspondance monosémique est la réponse univoque à l'exercice de TP tirée du livre du maître, considéré comme le sacro-saint contenant la bonne réponse. Cette dernière est alors la traduction modèle à imiter, le parangon de perfection objective. La réponse unique étant le dogme absolu à suivre, elle devient aussi un instrument de mesure docimologique, où tout écart ou erreur sont considérées comme une faute (et non pas comme une erreur positive sur laquelle se base l'apprentissage), ce qui engendre la polarisation des résultats, comme l'évoque le terme de « corrigé », renvoyant à l'exactitude mathématique et aux problèmes à solution unique. Ce terme fait également écho à l'origine du terme de « équivalence », emprunté aux mathématiques lorsque la théorie de la traduction, à ses prémices, souhaitait définir la traduction comme une science exacte, notamment en proposant des réponses prescriptives et exactes, ainsi que des règles de traduction. Les références bibliographiques du corpus du livre du professeur montrent que les titres emploient les termes de « Clave de los ejercicios » (Vives, 1961), « Clave de los temas » (Massé, 1963) « corrigés » (Mangold et Vettier, 1963), ce qui prouve que l'exercice de TP est associé à un exercice mathématique basé sur la dichotomie réponses correcte ou fausse. En outre, au sein du système d'enseignement des LE aussi vertical et autoritaire que celui de l'époque étudiée, le professeur de français prescrivait la seule réponse correcte, sans que l'élève ne puisse déduire la réponse (approche inductive), ni proposer

d'autres alternatives, et encore moins découvrir les causes de ses erreurs. L'opération étaient ainsi dénuée de son caractère coopératif. La TP des MT/ME intègre la notion traditionnelle de l'erreur, de nature linguistique, en la programmant au sein de pièges linguistiques, obligeant ainsi l'élève à l'effort d'attention, et à un recours raisonné aux règles de grammaire (Puren, 1988, p. 135).

La méthode de correction employée en didactique traditionnelle de la traduction paraît assez similaire à celle employée par la TST. En effet, certains actuels traductologues et enseignants de traduction décrivent comment se déroulaient les cours de traductions lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants en insistant sur le fait que le professeur prescrivait la réponse unique qu'il tirait lui-même du corrigé de traduction, ce qui avait pour corollaire de rendre les cours peu interactifs, voire rébarbatifs :

Muchos de nosotros tenemos, sin duda, en mente aquellas clases de traducción donde la única consigna metodológica del profesor era el famoso «Lea y traduzca» ; el profesor, por lo demás único protagonista de la clase, se limitaba a dar, después de la traducción del alumno, su traducción (considerada como la correcta), y ahí se acababa todo. (Hurtado Albir, 1988, pp. 70-71)

Le corrigé de traduction, un outil transversal également employé dans l'enseignement des langues (MT/ME), n'était pas employé comme une version possible dont la visée est de faire réfléchir sur les choix liés au processus de traduction (Delisle, 2005, 34), mais comme la seule solution possible, la règle à suivre. Il s'agissait également du modèle de correction à partir duquel l'élève était évalué (fonction docimologique), où tout écart de sa part était considéré comme une erreur (Delisle, 2005, p. 206), ce qui a engendré, comme dans la didactique des langues, la polarisation des résultats.

6. Conclusion

L'application de deux modèles de formation en didactique de la traduction issus des approches pragmatiques, et plus précisément le processus de traduction (école de Paris et école franco-canadienne) et l'acquisition de la compétence traductive (PACTE) ont permis de vérifier l'hypothèse générale selon laquelle il existe des analogies et des divergences entre la didactique moderne de la traduction et la traduction dans la didactique traditionnelle des langues. Ces applications nous ont conduit à réévaluer la TST à travers deux taxinomies.

En premier lieu, la TST est une opération sous-tendue par deux étapes essentielles (compréhension et réexpression), contre quatre dans la traduction proprement dite. Au cours de la première étape de compréhension, l'élève ne mobilise que ses connaissances linguistiques et ne fait pas appel à ses compléments cognitifs. Il s'agit alors de se limiter aux conventions de l'écriture (règles grammaticales), et à l'organicité textuelle (cohérence textuelle, syntaxe, etc.) des deux LE. Ainsi, cette première étape se différencie de celle identifiée dans la traduction proprement dite en raison de la nature exclusivement linguistique de l'exercice de TST, qui dispense l'élève de toute analyse discursive et l'invite simplement à transposer des correspondances figées hors discours. L'étape de compréhension se distingue de celle signalée dans la traduction proprement dite puisqu'elle est linéaire, et non interactive. La réexpression se borne au caractère strictement linéaire des structures de la LS et l'unité de traduction, de nature linguistique, suit une progression également linéaire, entraînant ainsi la traduction d'une unité de traduction après l'autre. En somme, bien qu'il existe certains points de convergence dans la structure du processus en ayant deux étapes en commun, les mécanismes internes desdites étapes sont nettement différentes, ce qui souligne les lignes de partage entre une traduction pédagogique de nature linguistique et une opération discursive dont l'objectif est d'apprendre à traduire.

En deuxième lieu, au cours de la TST, l'élève développe une compétence traductive constituée uniquement d'une compétence linguistique et de quelques composantes psychophysiologiques limitées, tandis que le traducteur développe une compétence traductive sous-tendue par cinq compétences et plusieurs composantes psychophysiologiques. La compétence linguistique, réduite aux connaissances de la langue écrite dans le sens attribué par Chomski, se rapproche des connaissances lexico-grammaticales constitutives de la compétence bilingue, sans être parfaitement identiques car, contrairement au traducteur, ce type de connaissances est en cours d'acquisition chez l'élève. Concernant les composantes psychophysiologiques, l'apprenant, à sa manière, semble n'en mettre que deux en action. Il fait appel à sa mémoire, en tant que composante cognitive, lorsqu'il doit restituer le contenu linguistique sans consulter les réponses. L'attention est également mobilisée lorsqu'il doit prêter attention aux pièges linguistiques. En somme, très peu de points de concordance de la compétence traductive rapprochent l'élève non-traducteur du véritable traducteur. Si le premier est un simple exécutant d'une tâche mécanique et rébarbative, le second est un négociateur permanent hautement qualifié.

En troisième lieu, la méthode d'évaluation de la traduction se pose aussi bien aux modèles de formation en didactique de la traduction qu'à l'enseignement des LE. La recherche d'un barème de correction et de notation constitue la pierre angulaire de cette question, et bien que la didactique actuelle de la traduction semble se munir de critères objectifs, il en va autrement pour l'enseignement des LE qui continue d'être dénué d'une méthode unanime d'évaluation de la traduction, laissant ainsi à chaque enseignant le soin d'élaborer lui-même ses propres critères. La TST reflète ces difficultés ainsi que le poids de la méthode traditionnelle d'évaluation de la traduction, basés sur des critères subjectifs et abstraits. Compte tenu des analogies entre la TST et la didactique traditionnelle de la traduction, les critères d'évaluation retenus ne pouvaient être que de nature strictement linguistique, en consonance avec l'évaluation basée sur la polarisation

vrai / faux du résultat. Le point d'honneur était alors mis sur la sanction des erreurs, favorisant ainsi l'élaboration de barèmes de correction et de notation basés sur la méthode du point-faute où les erreurs deviennent quantifiables. Somme toute, si la méthode d'évaluation de la TST se distingue très nettement des critères objectifs employés actuellement en didactique de la traduction, elle semble s'établir sur les mêmes critères employés par la didactique traditionnelle de la traduction et l'enseignement des langues anciennes.

La méthode de correction des traductions était également analogue en didactique traditionnelle de la traduction et des langues. Le livre du maître, dans le cas de la TST, était considéré comme le sacro-saint contenant la bonne réponse à imiter impérativement. De toutes les façons, au sein du système d'enseignement des LE aussi vertical et autoritaire que celui de l'époque étudiée, le professeur de français prescrivait la seule réponse correcte, sans que l'élève ne puisse déduire la réponse (approche inductive), ni proposer d'autres alternatives, et encore moins découvrir les causes de ses erreurs. Si la méthode de correction de la TST étaient dénuée de son caractère coopératif, il en allait de même pour celle employée par la didactique traditionnelle de la traduction lorsque le professeur prescrivait la réponse unique qu'il tirait lui-même du corrigé de traduction dont les critères de correction étaient de nature subjectifs et souvent portés essentiellement sur le choix de la méthode (traduction littérale ou libre). En imposant la réponse unique, l'enseignant ne suscitait pas chez les étudiants une réflexion sur les choix liés au processus de traduction.

Somme toute, la méthode de correction transversale rendaient les cours de traduction et de LE peu interactifs et très rébarbatifs, où les élèves étaient évalués uniquement sur leur capacité à fournir la bonne réponse.

Chapitre 5. La notion de stratégie en didactique des langues

1. Introduction

La notion interdisciplinaire de stratégie, déjà employée en didactique de la traduction, est également utilisée en didactique traditionnelle des LE et repose l'emploi de différentes formes de traductions. Bien que seules les seules les formes conventionnelles de la traduction aient été considérées comme stratégies d'E/A des LE, leur réexamen à partir d'exemples précis du corpus de manuels scolaires de transition permet d'élargir cette notion en prenant en considération un spectre plus large des valeurs de la traduction.

2. État de la question

La notion interdisciplinaire de stratégie a été classée dans le domaine de la traduction appliquée à l'enseignement des LE selon les fonctions qu'elle y occupe.

2.1. La notion interdisciplinaire de stratégie

La notion de stratégie est un terme issu de la psychologie cognitive désignant les procédés verbaux et non verbaux, conscients et inconscients employés pour résoudre des problèmes : « Las estrategias son procedimientos que permiten subsanar deficiencias y hacer un uso más efectivo de las habilidades disponibles al realizar una tarea determinada, constituyendo una habilidad general del individuo » (Hurtado Albir, 2017, pp. 271-272). Cette notion étant interdisciplinaire, elle se retrouve, par exemple, dans la traduction (voir [chapitre précédent](#)) et dans la DLE qui comprend les stratégies basées sur la traduction appliquées à la DLE. Ces dernières constituent des stratégies de communication variables qui ont une double fonction, soit compenser un problème de communication et permettre l'accès au sens du message étranger (Zaro, 1999, p. 539).

2.2. La fonction utilitaire de la stratégie

Hurtado Albir a remarqué que la traduction dans la didactique des LE se décline en deux classes à fonction utilitaire (également nommées à fonction instrumentale ou médiatrice) soit

comme méthode (traduction pédagogique), soit comme stratégie. Au sein de cette dernière classe, l'auteure a identifié la traduction silencieuse (*traducción interiorizada*) en tant que stratégie spontanée de l'élève, et la traduction explicative (*traducción explicativa*) comme stratégie délibérée de l'enseignant (2017, pp. 55-56) (voir Figure 1). Hurtado Albir a donc posé les premières balises de la notion de stratégie dans le domaine de la DLE en la distinguant de la méthode, en l'occurrence, la TST, et en en donnant une première définition.

2.3. Le métalangage

D'après les études existantes, dont celle précédemment citée, la stratégie à fonction utilitaire dans la DLE n'est pas identifiée par un métalangage précis qui permettent de la distinguer clairement des autres stratégies d'apprentissage mises en oeuvre par les apprenants de LE qui ne mobilisent aucune sorte de traduction. Ce faisant, nous proposons le terme de *stratégies traductionnelles* pour désigner les stratégies à fonction utilitaire basées sur la traduction lors du processus d'E/A de la LE.

3. Méthodes d'analyse

Les deux classifications des stratégies traductionnelles, intégrant la nature protéiforme et fonctionnelle de la traduction silencieuse et explicative, s'établissent sur des critères distinctifs de nature communicative, employés par la DLE et de la manualistique décrits ci-dessous. Les deux taxinomies sont constitués d'exemples précis relevés dans le corpus de manuels et présentés en annexe 10. De cette manière, chaque type de traduction explicative sera analysé selon ses caractéristiques puis illustré selon qu'il s'agisse de stratégie didactique et/ou individuelle.

3.1. Critères formels de la stratégie et identification des acteurs

- Stratégie coopérative, explicite et délibéré lorsque l'enseignant est l'acteur qui l'emploie et l'élève le récepteur.

- Stratégies non-coopérative, implicite, et inconsciente lorsque l'élève est à la fois l'acteur et le récepteur de sa propre stratégie, sans l'intervention du professeur-locuteur de la LE.
- La stratégie qui repose sur un processus d'intuition directe ou indirecte, avec ou sans truchement de la LM.
- Stratégie individuelle : relève d'une seule personne, soit du professeur (stratégie contrôlable et centrifuge, dont le résultat bénéficie simultanément à tous les élèves), soit de l'élève (stratégie non contrôlable et centripète dont le résultat ne profite qu'à lui-même)
- Stratégie didactique : choix délibéré de l'auteur du manuel de proposer des stratégies fixes, coopératives (actualisées par le professeur), aussi bien explicites qu'implicites, dans la méthodologie de conception (stratégie centrifuge, dont le résultat parvient simultanément à l'ensemble des élèves, et dont le professeur ne peut faire l'économie s'il suit de près le manuel).

3.2. Critères terminologiques

La méthode employée dans notre proposition taxinomique repose sur la définition et distinction entre stratégie individuelle, étant un terme emprunté à la DLE, et stratégie *didactique*, terme que nous conceptualisons et qui répond aux phénomènes sensibles dans les manuels. La stratégie didactique, d'après nous, est inhérente à la méthodologie de conception de chaque manuel. Il s'agit du choix délibéré du concepteur du manuel de fournir au professeur des consignes méthodologiques dans le paratexte (l'introduction, la préface, l'avant-propos ou l'avertissement) pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves lors de la réalisation des exercices. Ces consignes méthodologiques sont susceptibles de toucher l'exploitation pédagogique de l'ensemble des documents de la leçon (texte de lecture, exercices d'application, documents récréatif, textes littéraires, etc.), et viennent renforcer les consignes

adressées aux élèves. La stratégie didactique est basée également sur tous les éléments visuels fixes explicites (de la simple traduction explicative en note de bas de page à l'image traduction, en passant par le précis de lexique, etc.), aux implicites (signes typographiques visuels du type mise en gras, italique, soulignage, taille et type de police, encadré, agencement sur le page, taille des documents, emploi de la couleur, etc.). Comme le rappelle Tello, la typographie a une utilité fonctionnelle et sémantique pour communiquer les messages de manière adéquate, selon le contexte et le public visée, et est dotée d'une grande puissance communicative puisqu'elle est à la fois texte et image (2018, p. 25).

La stratégie didactique repose au premier chef sur la méthode simultanée du manuel, dans la mesure où, en utilisant tous le même manuel, les élèves (les récepteurs) profitent collectivement et simultanément des bénéfices de ladite stratégie dont la nature est centrifuge. Elle n'est cependant pas contrôlable puisqu'elle est prescrite par le manuel, au moyen d'éléments visuels figés dont il est quasi impossible de faire l'économie si l'enseignant suit de près le manuel.

4. La traduction silencieuse

Après avoir rappelé les fondements de la traduction silencieuse, nous procédons à l'état de la question qui réunit les avancées issues de la traductologie et de la DLE, deux domaines qui ne semblent pas avoir pris en considération l'ensemble des fondements de la notion. Nous proposons ensuite une taxinomie qui intègre la nature protéiforme et fonctionnelle de la traduction silencieuse, un aspect peu considéré dans sa première identification, mais pourtant présent dans les manuels scolaires de transition.

4.1. Fondements

Trois aspects essentiels président à l'existence de la notion de traduction silencieuse, soit le rôle de la langue maternelle dans l'E/A des langues, la tendance naturelle de l'individu

à la traduction (la traduction naturelle), puis son intuition naturelle des contrastes entre les langues (*saber natural contrastivo*).

4.1.1. Rôle de la langue maternelle

Le rôle joué par la LM dans l'E/A des langues, comprise comme le parler vernaculaire spontanément maîtrisé par l'individu dans son environnement ordinaire (famille, amis, etc.), est corrélativement lié à l'évolution discontinue de la TP au sein des différentes méthodologies dans l'enseignement des LE, et toutes les deux ont toujours été au cœur des débats en didactique des langues. Les avancées en DLE mais aussi en psycholinguistique et neurolinguistique ont permis, à partir des années 1970 de réhabiliter la LM au sein des méthodologies notionnelles-fonctionnelles, en mettant en avant son rôle central dans l'apprentissage des LE. Des didacticiens de renommée comme Besse (1989), Galisson (1980), Coste (1970) et Puren (1988) insistent sur le fait que la LM, en plus de jouer le rôle de truchement occasionnel pour accéder au sens étranger, permet à l'élève de comparer les deux langues et de le conduire à réfléchir sur certains points :

Sur les analogies et les différences des système communicatifs ; sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère – particulièrement dans le domaine grammatical, où les carences en langue maternelle se dont durement sentir en langue étrangère. (Galisson, 1980, p. 64).

Le Volume Complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2020), en concrétisant la médiation comme compétence linguistique, sociale et interculturelle ne fait que renforcer le rôle essentiel de la LM dans l'apprentissage de LE. La psycholinguistique a démontré qu'il est impossible de se dispenser du passé langagier, puisque ce dernier constitue un lègue linguistique et cognitif au service de l'apprentissage de la LE (Hurtado Albir, 1988, 74). Les recherches en neurolinguistique ont également démontré que la LE constitue un passage obligé dans la construction du sens (Carpi, 2006, p. 70).

4.1.2. Traduction naturelle

Ballard insiste lui aussi sur la présence première de la LM, et sur l'individu qui apprend une LE possède déjà en lui un système linguistique fort enraciné car il est le plus ancien et auquel est associée sa pensée. Il signale que « la langue maternelle joue par rapport à toute autre langue un rôle de métalangue et de concurrente » (1986, p.19). Il poursuit en signalant que cette tendance naturelle à la traduction, une traduction spontanée, est à la fois une démarche d'appropriation d'un élément du système nouveau par rapport à un élément du système connu, et la matérialisation de la compréhension et s'effectue vers la LM (1986, p. 19). Nenopoulou ajoute que la fonction de métalangue de la LM intervient lorsque l'individu interprète, paraphrase ou reformule un énoncé dans sa LM (2006, p. 79). Harris et Sherwood désignent cette fonction comme la fonction naturelle de la traduction (1978) qui relève d'une habilité humaine. Il s'agit également d'un acte complet de communication, influencé par toutes les composantes qui interviennent dans la communication authentique (De Carlo, 2006, p. 7). Cette traduction intralinguistique peut est bimodale, soit implicite et silencieuse (lorsque l'individu réalise l'opération mentalement), ou explicite (lorsqu'il l'exprime par des signes linguistiques écrits ou oraux), et est inhérente à tout individu maîtrisant une LM. Harris et Sherwood signalent que la traduction naturelle est une compétence innée qui s'applique également dès le premier contact de l'apprenant monolingue avec une LE, lorsqu'il entreprend la traduction interlinguistique (1978, p. 156).

4.1.3. *El saber natural contrastivo*

D'après Hernández Sacristán, l'individu a une intuition naturelle du caractère polysystémique de la langue, et possède la capacité de choisir une variété ou un niveau de langue en fonction de la situation interactive.

[...] nuestra capacidad para transitar desde un código ampliado a un código reducido de nuestra lengua en función del contexto interactivo, como cuando hablamos con un niño o un extranjero.

De esta forma cabe afirmar que le saber implícito relativo a una lengua, en la medida en que esta última es una realidad polisistémica, incluye ya un saber lingüístico contrastivo de estilos, registros o lectos. (2000, p. 6)

L'auteur ajoute que tout individu possède également un *saber natural lingüístico contrastivo* (2000, p. 5), c'est-à-dire une intuition naturelle des contrastes entre les langues, qui intervient chaque fois qu'il y a des langues en contact ou différentes variantes d'une même langue : « El conocimiento implícito que hablante/oyente ordinario tiene de su lengua podría de alguna forma caracterizarse ya como un tipo de saber natural contrastivo. El saber natural contrastivo interlingüístico no sería sino una proyección amplificadora del intralingüístico ». (Hernández Sacristán, 1996, p. 18). L'intuition naturelle du caractère polysystémique de la langue – permettant à l'individu de s'adapter à la situation interactive – implique une intuition naturelle au sujet des contrastes entre les langues :

[...] desde el momento en que, como hablantes oyentes ordinarios, tenemos una intuición natural sobre la naturaleza polisistémica de una lengua, que nos permite ponerla en uso seleccionando alguna de sus variedades o niveles en función de la concreta situación interactiva, tendremos también una situación natural acerca de cómo las lenguas se contrastan (Hernández Sacristán, 1996, p. 18).

4.2. État de la question

4.2.1. Définition

La fonction naturelle de la traduction intervient également chez l'élève lors de son processus d'apprentissage de la LE. Il découvre et apprend la LE à partir de son expérience de sa LM, en employant un mécanisme contrastif silencieux que Besse désigne comme traduction silencieuse (1970, p. 64), repris par Lavault (1984, p. 48) puis Hurtado Albir en la désignant par la *traducción interiorizada* (2017, p. 55). Hurtado Albir en donne la définition suivante : « estrategia espontánea que utiliza el que aprende una lengua extranjera de confrontar con su lengua materna léxico y estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición,

etc. » (2017, p. 55). Cette définition met exclusivement en avant une opération linguistique de confrontation des langues, entre un TS composé au minimum d'un signe verbal étranger, écrit ou oral, déclenchant un TC composé d'un signe verbal de la LM à l'état virtuel. Elle insiste également sur la fonction utilitaire déclinée en fonction de compréhension (pour mieux comprendre le TS) et de consolidation (pour consolider l'acquisition de la LE) (2017, p. 55).

La DLE, pour sa part, signale que le TS déclenchant une traduction silencieuse linguistique peut également être de nature iconographique et gestuelle. Si l'approche directe employée *stricto sensu* dans la première étape des manuels de transition interdit le recours à la traduction interlinguale (méthode et stratégie), le recours à la gestualité en tant que traduction explicative non verbale ainsi que la présence de l'iconographie, notamment de l'image didactique, accentuent, néanmoins, la manifestation de la traduction silencieuse, surtout lorsque l'image traduction de la leçon de choses représente des mots concrets isolés :

L'objet désigné et nommé en L2 par le maître est alors identifié par l'élève au moyen d'un mot de sa L1, et c'est entre ce mot familier (qu'il sait prononcer et dont il connaît le sens et les constructions morpho-syntaxiques) et la forme étrangère perçue qu'il établit une équivalence silencieuse, très proche de celle donnée en grammaire traduction (Besse 1985, p. 34).

Par conséquent, la traduction silencieuse linguistique, qu'elle soit motivée par un TS composé de signes verbaux (écrits ou oraux) ou iconographiques ou gestuels, constitue un phénomène de traduction implicite reposant sur un mode traducteur complexe car il se produit un changement de moyen et de modalité entre le TS et le résultat mental de l'opération.

4.2.2. Nature

En outre, la traduction mentale constitue une stratégie spontanée et individuelle chez tout élève, difficile à proscrire, y compris sous des approches directes de l'enseignement des LE qui excluent le recours à la LM : «Este mecanismo de traducción interiorizada forma parte de la estrategia espontánea del alumno y que no se le puede excluir, así como así, del acto

pedagógico» (Hurtado Albir, 1988, p. 74). La traduction mentale est une forme naturelle de traduction, pouvant difficilement être inhibée par l'élève, et une forme communication non verbale puissante, pouvant difficilement être contrôlée et interdite. De plus, elle intervient instinctivement chez l'élève surtout lors de la première étape de son apprentissage de la LE (1988, p. 74). L'auteure remarque que cette stratégie est vouée à diminuer au fur et à mesure que se consolide l'apprentissage de la LE puis à disparaître à terme (2017, pp. 55-56). Zurita Sáez de Naverrete, en se basant sur la psycholinguistique, signale quatre étapes dans ce processus d'amenuisement de la traduction silencieuse : *inicial, medio, superior, perfeccionamiento* (1997, p. 137-138).

4.2.3. Fonctions

Outre les fonctions de compréhension et de consolidation, la traduction silencieuse exerce une fonction compensatoire lorsqu'elle remplace le défaut de traduction explicative interlinguale face à un besoin de compréhension :

[l'élève] cherche à deviner, en particulier quand le maître ou le manuel ne lui fournit pas d'équivalences dans sa L1, ce que tel mot ou tel énoncé de la L2 peut bien « vouloir dire », compte tenu du contexte où il le perçoit, dans sa L1 ou dans une autre langue qu'il maîtrise déjà. (Besse, 2010, p. 18)

Il s'agit donc d'une stratégie supplémentaire de communication employée par l'élève qui tente de surmonter un problème de communication. D'après nous, elle est dotée d'une fonction supplémentaire qui porte sur l'expression. En effet, nous pensons que l'élève, à ce stade de l'apprentissage au sein de la MT/ME, avant de s'exprimer oralement ou par écrit en LE, cherche au préalable de façon silencieuse le terme dans sa LM. Ce faisant, l'expression en LE serait la restitution orale ou écrite du message conçu préalablement silencieusement, soit une sorte de traduction complexe, avec changement de modalité et de moyen traducteur.

Ainsi, la réunion de la fonction de compréhension (qui succède à la formulation du message originel du TS en LE) et la fonction d'expression (qui précède l'expression de l'élève en LE) confère à la traduction silencieuse le statut de stratégie-pivot au sein de ce type d'apprentissage de la LE, intervenant dans les deux étapes principales de la communication en LE.

4.3. Taxinomie de la notion

À l'aune des fondements et de l'état de la question de la traduction silencieuse, il est possible de reconsidérer sa définition initiale en proposant une taxinomie intégrant sa double nature, linguistique et extralinguistique, qui se manifeste dans l'utilisation du manuel de transition.

4.3.1. La traduction silencieuse linguistique

Comme précédemment signalé, la nature linguistique de la traduction silencieuse fait l'unanimité dans les études existantes, aussi bien dans le domaine de la traductologique que de la DLE. Néanmoins, il est possible d'en compléter la définition en réévaluant et sa nature à partir des fondements précédemment exposés.

4.3.1.1. Une aptitude naturelle

D'après nous, les termes de «estrategia espontánea» et «utiliza» employés par Hurtado Albir dans sa définition précédemment citée pourrait porter à confusion, puisque le substantif « stratégie », bien qu'il soit accolé du qualificatif « spontanée », pourrait signifier que l'élève fait un usage intentionnel d'une tactique qu'il s'est lui-même forgée, et qu'il pourrait délibérément ne pas mobiliser («utilizar»). En effet, en utilisant le terme de stratégie, Hurtado Albir se réfère aux stratégies d'apprentissage qu'elle désigne comme «el conjunto de los planes y operaciones usados por quien aprende algo por la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información» (Hurtado Albir, 2017, p. 272). L'auteure rappelle que la notion de stratégie procède de la psychologie cognitive, et relève du savoir-faire, et précisément de la

capacité d'ordonner des actions dans le but d'atteindre un objectif donné: «Podemos considerar que las estrategias son procedimientos que permiten subsanar deficiencias y hacer un uso más efectivos de las habilidades disponibles al realizar una tarea determinada, constituyendo una habilidad general del individuo» (Hurtado Albir, 2017, p. 272). Ce faisant, nous considérons qu'une définition plus appropriée devrait être complétée par le terme d'« aptitude » dans le sens de «disposition naturelle » attribué par le dictionnaire le Robert. Ainsi, la traduction silencieuse serait une stratégie spontanée de l'élève issue directement de son aptitude naturelle à traduire mentalement vers sa LM au cours de l'apprentissage de la LE (voir Figure 9).

4.3.1.2. Une opération intuitive

Un deuxième aspect qui doit être pris en considération dans la définition de la traduction silencieuse est la notion d'intuition. Contrairement à la méthode intuitive¹⁶ permettant l'enseignement direct de la LE par le recours aux capacités d'intuition des élèves eux-mêmes (voir sous-parties *Intuition directe* et *Intuition indirecte*) sans passer par l'intermédiaire de la LM (Puren, 1988, p.139), la traduction silencieuse implique un processus d'intuition directe au moyen d'associations sans intermédiaire entre le sens étranger et celui de la LM que l'élève pressent. Au cours de cette opération, la LM émerge spontanément pour lui suggérer cette traduction, qui reste à l'état mental. En revanche, rien n'assure l'exactitude de cette correspondance fixe (Besse, 2010, p. 18), qui n'est d'autre que le résultat du raisonnement inductif de l'élève pouvant être erroné (Legendre, 1988, p. 334). En effet, si l'élève ne verbalise pas explicitement le résultat de cette opération, le professeur ne peut pas juger le résultat qui reste invisible, ni même savoir si une traduction silencieuse s'est produite. Ce doute tient en effet à la nature silencieuse de l'opération mais également à sa direction : elle constitue, d'après nous, une auto-traduction puisque que l'élève traduit lui-même et pour lui-même, de sorte que

¹⁶ Pour rappel, la méthode intuitive est une des méthodes complémentaires de la MD, composée de l'intuition directe et indirecte.

la traduction silencieuse devient une stratégie endogène, centripète et autonome puisque l'élève n'a nul besoin de coopérer avec l'interlocuteur (le professeur). Contrairement aux autres stratégies simultanées employées par le professeur dont les résultats bénéficient à tous les élèves en même temps (traductions magistrales), l'élève est à la fois producteur et le destinataire de sa propre stratégie.

En outre, Besse pense que la traduction mentale non avalisée par le professeur devient très incertaine car l'élève prête aux mots et à la phrase en LE des correspondances figées souvent erronées. Dans ces circonstances, seule une traduction magistrale, lorsqu'elle est possible, peut aider à dissiper le doute, et par là même, battre en brèche la conception de la traduction par correspondances (Besse, 1989, p. 17). Par conséquent, la traduction silencieuse linguistique remplaçant le défaut de traduction explicative doit tout de même être avalisée par cette dernière, au moyen, si faire se peut, d'une traduction explicative interlinguale magistrale. En définitive, tout porte à croire que ces deux stratégies entretiennent une relation syllogistique asymétrique, et leur confère un statut de stratégies concurrentes pour l'accès au sens :

- Si la traduction explicative interlinguale fait défaut, la traduction silencieuse pallie immédiatement cette absence, mais cette dernière doit être avalisée par une traduction explicative interlinguale magistrale. Dans ce cas précis, la traduction interlinguale magistrale (étape 2) serait la concrétisation de l'intuition mentale (la traduction silencieuse) (étape 1), c'est à dire une traduction explicite.
- Si la traduction explicative interlinguale précède la traduction silencieuse, cette dernière serait remplacée par la première qui aura fourni explicitement et directement l'accès au sens par la traduction en LM. Par conséquent, la traduction explicative interlinguale, en première position, annule la traduction silencieuse.

4.3.1.3. Une opération dynamique

Si la traduction intériorisée tend à s'amoinrir jusqu'à se réduire comme une peau de chagrin lors de la progression de l'acquisition de la LE (Hurtado Albir, 2017, pp. 55-56), elle ne s'amenuise pas de façon homogène en fonction de la méthodologie et des méthodes pédagogiques employées, voire en fonction de chaque élève. En effet, l'élève est sans cesse ramené intentionnellement à sa LM (MT), et de façon discontinue (ME), ce qui n'accélère pas (ME) voire n'engendre guère (MT) l'essoufflement de la traduction intériorisée. Tout le pousse à continuer à apprendre la LE en traduisant silencieusement, comme le prouve la méthodologie de conception des manuels du corpus qui reste identique tout au long de la deuxième étape, à savoir un enseignement contrastif, basé notamment sur l'exercice de TP. De cette manière, l'élève n'apprend pas à s'affranchir de sa LM, même à l'état mental, tout au contraire, le contact permanent de la LM et de la LE stimule ce rapprochement constant.

4.3.2. Traduction silencieuse extralinguistique

Les manuels scolaires de transition offrent de façon novatrice, des cas de traductions silencieuses extralinguistes grâce à l'intégration de la photographie comme support didactique et de l'enseignement de la civilisation à partir du plan d'études de 1957. Il est alors possible d'offrir une définition de cette nouvelle notion, ainsi que d'en exposer les fonctions et la nature dynamique. S'agissant de l'identification d'un état de ce type de traduction à travers le manuel de transition, il sera ensuite possible d'esquisser à grands traits l'évolution de la traduction silencieuse extralinguistique dans les manuels de seconde génération.

4.3.2.1. Définition

Tout apprenant, de la même manière qu'il possède déjà une LM, possède également des savoirs extralinguistiques en construction, constitués de son expérience personnelle, son bagage cognitif et sa propre culture, intervenant dans l'apprentissage de la LE. Le contenu civilisationnel offre des situations d'apprentissage qui mobilisent l'aptitude naturelle

contrastive des savoirs extralinguistiques de l'élève qui, au contact d'une représentation civilisationnelle, sous forme de message verbal et/ou iconographique, va inconsciemment comparer et/ou associer mentalement ladite représentation avec ses savoirs extralinguistiques. La traduction silencieuse extralinguistique est alors une stratégie individuelle de l'élève, basée sur l'intuition mais aussi sur l'aptitude naturelle et spontanée d'opérer des rapprochements et des comparaisons, dont le résultat est une image mentale de nature non linguistique. L'image mentale, terme utilisé dans de nombreux domaines dont la philosophie, les sciences de la communication et la psychologie cognitive, correspond ici à la représentation mentale imaginée d'une idée ou d'une situation.

Cette opération mentale constitue une opération d'auto-traduction non-coopérative puisque que l'élève traduit inconsciemment lui-même et pour lui-même, sans l'intervention du professeur. Ainsi, si l'élève ne peut pas inhiber cette forme de traduction mentale, rien ne peut la contrôler ou l'interdire.

Tout compte fait, la traduction silencieuse extralinguistique, elle aussi, repose sur un mode traducteur complexe puisque l'élève traduit une représentation figée offert par le manuel par une image mentale renvoyant à sa propre réalité dynamique. Cette analogie entre les deux formes de traduction silencieuse ainsi que leurs nombreuses caractéristiques communes (voir Figure 9) impliquent que toutes les deux ne s'excluent pas mutuellement mais au contraire, peuvent être mobilisées simultanément.

4.3.2.2. Fonctions

La fonction utilitaire transversale se décline, dans le cas de la traduction silencieuse extralinguistique en fonction de compréhension (lorsque l'image mentale permet de saisir le TS), de consolidation (lorsque l'image mentale confirme l'intuition du signifié du TS). Il s'agit dans ce cas d'un processus d'intuition directe au moyen d'associations sans intermédiaire entre le sens étranger du TS et l'image mentale pressentie par LM. La fonction utilitaire fonctionne

alors comme une appropriation du TS par l'intermédiaire du rapprochement de l'univers de l'élève, soit une comparaison pour mieux saisir le TS et la réalité représentée. Lorsque l'élève appréhende le monde culturel étranger par la médiation de la photographie, c'est à travers elle que s'établit le rapport au monde de l'élève, et lui fait prendre conscience de sa propre réalité mais aussi de sa représentation du monde. En outre, l'image mentale peut compenser le manque d'iconographie illustrant le message écrit en ce sens qu'elle fait face au besoin de compréhension et de représentation du TS (fonction compensatoire).

4.3.2.3. Nature dynamique

La traduction silencieuse extralinguistique ne semble pas s'établir sur un système de correspondances figées entre le TS et le TC. Au contraire, de nombreuses variations exercent une influence sur le rapport entre la réalité représentée et l'image mentale engendrée :

- Le TS est-il un message composé de signes verbaux écrit ou accompagné d'une illustration qui traduise iconographiquement le message ou encore une iconographie indépendante.
- L'iconographie est-elle sommaire (dessin enfantin) ou figurative (photographie).
- Le TS représente-elle une réalité connue ou inconnue aux yeux de l'apprenant.
- Quelle est l'éducation à l'image de l'élève
- Quel degré de savoirs extralinguistiques possède l'élève.
- Environnement de l'élève (facteurs sociaux et psychologiques tels que la classe sociale, les origines, l'éducation, les valeurs, opinions (politiques et religieuses), croyances inculquées, établissement scolaire fréquenté, etc.)

Tous ces facteurs engendrent de multiples traductions silencieuses extralinguistiques, à tel point que chaque apprenant, selon son parcours de vie, produit des traductions différentes et *sui generis*. Les manuels de transitions offrent des cas de traductions silencieuses extralinguistiques novatrices grâce à la photographie figurative. L'élève est un récepteur

singulier de l'image car il y investit son univers personnel, ce qui confère à cette dernière un caractère non-universel (Tardy, 1978). Par conséquent, l'élève se positionne face à l'image et ne réagit pas de la même manière selon la représentation du TS (Coste, 1975, p. 20). L'image a un *punctum* singulier, impossible à généraliser, qui sensibilise et touche différemment chaque élève (Barthes, 1980, p. 51). Cet impact individuel semble se produire lorsque les images représentent une réalité dissemblable à celle de l'élève, notamment lorsqu'il s'agit de réalités qui sont en avance sur celle de l'environnement de l'élève. À titre d'exemple, le manuel de Perrier propose la photographie de l'aérogare Sud de l'aéroport d'Orly (1963, p. 140) offrant tous les détails d'une scène représentant une foule juchée sur les terrasses de l'aéroport, observant des avions sur le tarmac, prêts à décoller ou à atterrir. Le texte de base décrit une famille qui va à la rencontre du père de famille, qui revient d'un déplacement professionnel en Amérique. Le narrateur explique les différentes étapes de la scène : l'avion atterri, les passagers descendent de l'aéronef, se rendent dans le terminal au bureau des douanes, puis vont pour récupérer leurs bagages, etc. Cette scène illustre la nouvelle attraction des visiteurs locaux et touristes qui vont assister à ce spectacle inouï le dimanche depuis l'inauguration de l'aéroport le 24 février 1961.

L'élève ayant déjà voyagé en avion, ou déjà accompagné un voyageur ou encore habitant près d'un aéroport auront forcément une réaction différente de celui qui n'aura jamais été au contact de cette réalité. Si pour le premier la scène immortalisée fait partie de sa réalité sociale, la photographie n'aura qu'un impact mineur, une sorte de rappel d'une situation banalisée dans son existence, tandis que pour le second qui n'y aura jamais été confronté, et n'aura pas accès immédiatement à cette réalité, l'effet de la photographie sera plus percutant, car elle jouera le rôle d'initiateur de cette nouvelle réalité : dès lors l'élève prendra conscience de sa propre existence (ne jamais avoir pris l'avion, ne jamais s'être rendu à l'aéroport, etc.) par le phénomène de comparaison, et associera la France à cette modernité.

En résumé, la communication non verbale (la photographie) entraîne des traductions silencieuses extralinguistiques qui peuvent influencer la représentation des mondes que se fait l'élève et l'aider à la comprendre lorsqu'il découvre des mondes différents, et parfois en avance sur le sien. La traduction, intersémiotique et silencieuse extralinguistique, instaurent chez l'élève une certaine conscience et un certain rapport au réel.

4.3.2.4. Évolution

Les manuels de transition offrent un état avancé mais non définitif de la traduction silencieuse extralinguistique grâce notamment à la photographie qui est le vecteur privilégié pour véhiculer le contenu civilisationnel exigé par le plan d'études de 1957. De cette manière, ces manuels ont largement dépassé les manuels de première génération, qui, cantonnés à un strict enseignement grammatical, intégraient, tout au plus, quelques gravures peu lisibles ou des dessins très sommaires qui limitaient drastiquement la traduction silencieuse extralinguistique, dont les représentations étaient majoritairement limitées à des référents renvoyant à la culture catholique et aux aspects les plus traditionnels de la société, et non pas à des réalités sociales contemporaines. Les manuels de seconde génération, en constante évolution, ont permis l'apparition de nouveaux phénomènes de traductions silencieuses extralinguistiques en intégrant de nouveaux procédés pour représenter le contenu culturel. À titre d'exemple, l'apparition du mouvement et du son au sein de la vidéo qui, plus tard, mettra en scène des acteurs natifs, en se rapprochant de plus en plus de la véritable communication, a révolutionné les possibilités de traductions silencieuses (voir atelier Rabiet, 2018). Autrement dit, la CNV a imposé de nouveaux messages et a engendré des traductions de mondes, de perceptions, qui ont dépassé le plan purement linguistique.

4.4. Résultats

La traduction silencieuse, en tant que stratégie individuelle, est de nature protéiforme, linguistique d'une part, et extralinguistique d'une autre (voir Figure 9). Leur mise en oeuvre dans les situations d'enseignement issues de l'utilisation du manuel scolaire de transition atteste d'une part que les stratégies traductionnelles individuelles font partie de la catégorie de traduction pédagogique d'après notre conception, et d'autre part, que l'apprentissage du curriculum officiel, soit le programme linguistique et le contenu civilisationnel, passe inévitablement par divers processus de traduction, dont de traductions silencieuses (linguistique et extralinguistique). Traduction silencieuse linguistique et extralinguistique entretiennent de nombreuses caractéristiques communes qui s'expliquent en raison de leur nature spontanée, résultant de l'aptitude naturelle de l'individu à chercher à appréhender le monde extérieur en le confrontant avec ses propres savoirs contenus dans sa mémoire et ses intuitions.

Étant dynamique, la traduction silencieuse poursuit sans cesse son évolution et sera conduite à adopter des formes encore insoupçonnées. Il s'agit alors d'un phénomène de traduction implicite reposant sur de nombreux mécanismes psychologiques complexes qui ne répondent pas à une approche traditionnelle de l'opération traduisante, et repousse les limites définitives de la traduction.

Figure 9

La traduction silencieuse

TRADUCTION DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES		
Traduction pédagogique		
Classe	Stratégie d'apprentissage individuelle (de l'élève)	
Type	Traduction silencieuse	
Forme	Linguistique	Extralinguistique
Fonctions utilitaire transversales	Fonction utilitaire Fonction de compréhension Fonction d'expression Fonction de consolidation Fonction compensatoire	
Fonctions spécifiques	Fonction d'expression	
Nature	Aptitude naturelle (spontanée, intuitive et non contrôlable) Auto-traduction (endogène /centripète / non coopérative) Mentale (implicite) Variable	
LM	Intervention	Non intervention
TS	Signes verbaux (écrits / oraux), iconographiques fixes	
TC	Signes verbaux à l'état mental	Image mentale
Mode traducteur	Complexe (changement de moyen et de modalité)	

5. La traduction explicative

Après avoir établi l'état de la question de la traduction explicative en tant que stratégie traductionnelle en DLE, nous exposerons la méthode d'analyse qui permet d'élaborer une taxinomie intégratrice de la nature protéiforme de la traduction explicative.

5.1. État de la question

Hurtado Albir a recensé la traduction explicative interlinguale comme stratégie individuelle et délibérée de l'enseignant qui traduit afin de faciliter à l'élève l'accès au sens :

« consiste en la utilización, puntual y deliberada, de la traducción como mecanismo de acceso a significados desconocidos de otra lengua ; suele darse con elementos monosémicos, de difícil descubrimiento por el contexto, y puede producirse en cualquier momento del proceso de adquisición » (2017, p. 55). Si cette définition insiste sur la fonction utilitaire de la stratégie, elle est cependant limitée à une approche traditionnelle de la traduction qui tend à réduire les différents types de traduction au simple niveau interlingual.

La traduction explicative est donc vouée à compenser un problème de communication et permettre l'accès au sens de l'énoncé en LC (du simple morphème à la phrase complète) pour les élèves qui ne sont pas en mesure de le faire directement par eux-mêmes. Il s'agit d'une solution pour pallier un de communication entre les différents acteurs (l'émetteur (le professeur) et le récepteur (l'élève), que Lavault a désigné comme « le rôle d'appoint » dans la communication (1984, p. 28). Cette stratégie délibérée est, en principe, indépendante de la méthodologie de conception, et résulte de la marge de manœuvre, bien que restreinte, dont dispose le professeur (méthodologie d'utilisation) pour mener de la meilleure façon son cours, comme le consignent certains prologues : « Nous nous en remettons à la sagesse du professeur qui, connaissant les besoins et les aptitudes de ses élèves, pourra avec la précision nécessaire être leur meilleur guide pour l'emploi de cette méthode » (Thierry, 1963, p. 4). Il s'agit d'une stratégie centrifuge, dont le résultat collectif bénéficie simultanément à tous les élèves lorsque le professeur effectue une traduction magistrale. La nature de cette stratégie ainsi employée est à caractère coopératif, explicite et contrôlable, puisque l'enseignant est le chef d'orchestre qui en détermine l'usage, et l'élève est le récepteur. Le caractère variable est également dû aux moyens matériels à disposition du professeur (pour la traduction explicative intersémiotique), mais aussi et surtout aux courants didactiques et méthodologiques qui ont soit encouragé leur usage ou les ont proscrits, ce qui a poussé de nombreux enseignants à des pratiques inavouées (Dabène, 1986, pp. 92-93).

5.2. Taxinomie de la notion

5.2.1. La traduction explicative intralinguale

5.2.1.1. Caractéristiques

Il s'agit de la reformulation en LE, également appelé discours explicatif paraphrastique en LE, dont la fonction est d'expliquer le sens d'un mot nouveau au moyen d'un synonyme, parasynonyme, antonyme, d'une circonlocution, définition, paraphrase, suivant le principe des dictionnaires unilingues. Cette stratégie repose au premier chef sur le réemploi linguistique, où l'élève réinvestit constamment ses acquisitions lexicales et grammaticales (Besse, 1970, pp. 62-63). Elle joue le rôle de relais sémiotique qui transmet le contenu sémantique du message étranger en évitant le recours à la LM.

Le mode de traduction est simple lorsqu'il ne se produit pas de changement de moyen (le TS écrit est reformulé à l'écrit (TC écrit), ou le TS oral est reformulé à l'oral (TC oral), ou complexe lors d'un changement de moyen (le TS est écrit, et le TC est oral, ou inversement) (Voir Figure 10).

En outre, la LE endosse un double rôle : elle reste l'objet de l'enseignement (langue objet) et devient aussi un métalangage (langue outil), c'est-à-dire un langage sur le langage, puisque la reformulation du mot nouveau s'effectue par un mot déjà étudié (Tardy, 1975, p. 31). Ainsi, le même système linguistique (la LE) sert à la fois d'objet et de moyen d'enseignement. Le langage-objet devient à lui-même son propre métalangage, ce qui a pour objectif d'amenuiser les interférences de la LM. Lors de l'emploi d'une méthodologie communicative, contrairement à la traduction silencieuse, la reformulation s'accroît au fur et à mesure du perfectionnement linguistique, et permet même au niveau de la phrase, lorsque le contexte est suffisant, de montrer qu'il existe plusieurs façons d'énoncer un sens, en employant les formulations linguistiques étrangères différentes, pour éviter ainsi de tomber dans les correspondances fixes (Lavault, 1984, p. 33). Si ceci vaut pour les méthodologies

communicatives qui sont apparues à partir des années 1970, il en va autrement avec la MT/ME, où la reformulation limitée à un seul synonyme ou antonyme, fonctionne comme correspondances figées, comme le montrent les exemples que nous citons ensuite.

5.2.1.2. Stratégie didactique

Cette stratégie est extrêmement rare et inopinée dans les méthodologies de conception, en raison du manque de synonymie de la langue fixe enseignée et du niveau basique limité au lexique « le français élémentaire ». Les quelques procédés anecdotiques repérés dans les manuels (annexe 10) se limitent à :

- Un synonyme (traduction disjointe / traduction reportée¹⁷). Lorsque le synonyme se trouve dans une liste de vocabulaire, il fonctionne comme synonyme linguistique, tandis que dans le texte de lecture, il s'agit d'un synonyme contextuel.
- Une explication (/définition) simple du mot (traduction disjointe). Ce procédé implique un processus cognitif et de déduction.

Il n'empêche qu'un certain nombre de manuels emploie systématiquement le procédé de la définition comme stratégie explicative dans les textes d'initiation à la littérature (étape 3) puisqu'à ce stade de l'apprentissage (dernier mois de l'année scolaire, d'après les prologues), l'élève doit être en mesure de comprendre des définitions simples de mots, comme l'indiquent les auteurs Mangold et Vettier dans l'avertissement de la troisième étape :

On a choisi des textes aussi faciles que possible. Tous les mots qui ne sont pas contenus dans la liste de la fin du livre, ou qui ne peuvent pas être aisément compris par un jeune élève espagnol, ont été expliqués en notes. Dans ces notes on a employé, soit des mots très proches par leur forme du mot espagnol de même sens, soit des mots figurant dans le vocabulaire de la fin du volume, que les élèves doivent maintenant déjà connaître. (1963, p. 182)

¹⁷ Nous développons ces notions dans le paragraphe relatif à la traduction explicative interlinguale.

Cela dit, il n'est pas impossible de tomber sur des manuels qui emploient conjointement pour le même texte les procédés de la traduction explicative intralinguale (synonymes, définitions) et ceux de la traduction explicative interlinguale (correspondances). Ce faisant, il ne semble pas exister de véritables critères dans l'emploi graduel des procédés selon la progression du niveau de l'élève.

5.2.1.3. Stratégie individuelle

Lorsque l'enseignant s'affranchi de la stricte méthodologie de conception, il peut adopter une stratégie individuelle qui repose sur l'emploi d'un des procédés de reformulation précédemment cités par Besse (1970, pp. 62-63), mais il ferait alors une entorse à la langue fixe et à la méthode prescriptive. En cas d'utilisation de l'explication / définition simple pour faire deviner le sens du message étranger, l'enseignant met en œuvre une démarche inductive, et mobilise l'intuition de l'élève. Cette stratégie individuelle varie également selon plusieurs facteurs comme le niveau des élèves, leur progression, mais également des pratiques méthodologiques de l'enseignant et de son aisance en LE. Rares sont les paratextes des manuels examinés qui demandent explicitement à l'enseignant d'expliquer les mots des deux premières étapes au moyen des procédés intralinguistiques. La majorité d'entre-deux laissent flotter le doute concernant quelle stratégie adoptée pour *expliquer* les mots nouveaux. Compte tenu du niveau absolument débutant des élèves dans la première étape, et de l'approche contrastive dans la seconde, tout porte à croire que ladite explication des mots nouveaux soit en fait une traduction explicative interlinguale.

Figure 10

La traduction explicative intralinguale

Traduction dans la didactique des LE		
Fonction utilitaire	Stratégie (Compenser un problème de communication et permettre l'accès au sens étranger)	
Fonctionnement	Correspondances fixes	
Catégorie	Traduction explicative	
Forme	Intralinguale	
Nature	Individuelle (traduction pédagogique)	Didactique (traduction didactique)
Caractéristiques	Délibérée Contrôlable Variable	Imposée Difficilement contrôlable Fixe
	Intentionnelle Coopérative Explicite Centrifuge L2 uniquement	
Procédés	Synonyme Définition Explication	

5.2.2. La traduction explicative interlinguale

5.2.2.1. Caractéristiques

Le professeur prend le parti de traduire directement dans la LM le mot, le syntagme ou la phrase entière pour que l'élève accède au contenu sémantique du message étranger. Il fournit alors des correspondances interlinguales aux élèves, soit à l'oral, soit à l'écrit (Besse, 1989, p. 16).

En tant que stratégie didactique, c'est la méthodologie de conception qui régule son emploi, qui est abondant dans les MT et ME, et absent dans les ME.

Le mode de traduction est simple lorsqu'il ne se produit pas de changement de moyen (le TS écrit est traduit à l'écrit (TC écrit) (méthodologie de conception du manuel, traduction écrite au tableau, etc.), ou le TS oral est traduit à l'oral (TC oral), ou complexe lors d'un changement de moyen (le TS est écrit, et le TC est oral, ou inversement) (voir Figure 11).

La LM endosse un double rôle, celui de relais sémiologique (Dabène, 1986, p. 92) en ce qu'elle permet l'accès au sens, puis celui de médiateur puisqu'elle permet, voire rétablit la communication. Ainsi, la traduction explicative interlinguale permet de lever les ambiguïtés que la reformulation ne peut expliquer que « par des exemples répétés qui nuisent à la concentration des élèves sur les points essentiels du cours » (Lavault, 1984, p. 26). En explicitant le sens, elle évite les confusions dues à une mauvaise compréhension ou interprétation de la reformulation, qui aurait également donné lieu à une traduction mentale erronée. Enfin, il s'agit d'une stratégie qui parfois permet de concentrer l'effort des élèves sur l'emploi correct du mot traduit et non sur la recherche de son sens, ce qui a pour avantage de faire gagner du temps (Lavault, 1984, p. 24).

5.2.2.2. Stratégie didactique

Nous avons établi trois catégories de procédés, qui sont variables selon chaque manuel :

- La **traduction conjointe** : la correspondance est accolée entre parenthèses au mot d'origine dans le texte, accolée au lexique et séparée par « : » ou « = ». Ce procédé impose la consultation quasi simultanée de la traduction et l'accès immédiat au sens par le truchement de la LM.
- La **traduction disjointe** : lorsque la correspondance n'accompagne pas directement le mot d'origine mais se situe dans la leçon (traduction en note de bas de page (/ pied de texte) avec numéro de renvoi¹⁸, traduction en fin de leçon en guise de mini glossaire

¹⁸ Les différentes catégories de traductions explicatives en note de bas de pages du manuel de Perrier (1963) ont été étudiées par Rabiet (2022) : traductions par correspondances sans changement de rang, les verbes conjugués jugés compréhensibles mis sous forme infinitive puis le temps verbal indiqué, les verbes conjugués jugés non

lexical, etc.). Ce procédé permet la consultation différée de la traduction (après la lecture et la tentative de compréhension du TS), tout en l'encourageant (le regard de l'élève tombera dessus rapidement).

- La **traduction reportée** : la correspondance se trouve à l'extérieur de la leçon (dans le précis de vocabulaire, sous forme de liste de correspondances). Ce procédé permet une consultation différée, facultative et contrôlable de la traduction (le professeur peut donner la consigne de ne pas la consulter lorsque l'exercice est réalisé en classe).

Cette stratégie peut s'appliquer à n'importe quel support du manuel : le texte de lecture, l'exercice de thème, poèmes, chansons, les textes littéraires de la troisième étape, etc. De plus, les différents procédés sont présentés au moyen de diverses stratégies visuelles typographiques telles que la mise en gras, l'italique, soulignage, les majuscules, la taille et le type de police, l'emplacement dans un encadré, sous le texte, l'utilisation de la couleur¹⁹, etc., autant d'éléments qui contribuent à l'efficacité de la traduction explicative interlinguale en la détachant du reste du contenu, ce qui aide à la mémorisation des correspondances : « La lettre est image et de ce fait est expressive. La force d'un sigle, sa capacité à être mémorisée, réside dans la force de son graphisme » (Margerie et Porcher, 1981, p. 42)

Nous constatons que la valeur de la traduction explicative interlinguale est soumise à des variables de nature méthodologique : dans le cas de la MT et ME, la stratégie individuelle de l'enseignant (traduire en LM) se confond avec la méthodologie contrastive où la LM devient un métalangage descriptif (description de la grammaire en LM), l'exercice de TP interlinguale est la méthode prépondérante d'enseignement, au sein d'un cours dispensé en LM (rôle véhiculaire pédagogique de la LM). Dans ces circonstances, il devient difficile de départager

compréhensibles sont mis sous forme infinitive, accolée de l'infinitif espagnol puis le temps verbal auquel est conjugué le verbe d'origine. L'infinitif permet la localisation plus aisée du verbe dans le précis de vocabulaire ainsi que dans les tableaux de conjugaisons.

¹⁹ La couleur, mis à part le manuel de Soler Tatxer (1958) qui emploie le blanc, le noir et une couleur supplémentaire, est réservée pour les images de la leçon sur les couleurs (Mauger, 1967, p. 8).

les stratégies (individuelles et didactiques), la méthode d'apprentissage et le rôle de la LM. Ce faisant, la traduction explicative interlinguale n'est plus explicitement identifiable, contrôlable et employée ponctuellement, comme elle l'est dans des méthodologies d'approche directe. Si sa valeur est décuplée selon la méthodologie de conception, il en va de même avec ses fonctions, lorsque la traduction interlinguale joue le rôle de réservoir linguistique. Concrètement, dans certains manuels, la traduction interlinguale, sous forme de notes de bas de texte avec numéro de renvoi dans l'exercice de traduction inversée (Perrier, 1963), ou directement entre parenthèses dans le TS (López Mosnier, 1958) dans l'exercice de traduction inversée, fournit non pas une traduction pour accéder au sens mais un mot nouveau que l'élève ne connaît pas, en guise de réponse à l'exercice de TP. Ce constat est visible dans le manuel de Bruño, où l'auteur signale que « Il s'agit d'un vocabulaire spécial pour le thème : « dans ce vocabulaire figure les traductions de quelques mots et expressions qui ne sont pas au vocabulaire élémentaire final, o algo difíciles de traducir²⁰ » (Bruño, 1960, p. 64).

Ainsi, la stratégie de la traduction explicative interlinguale remplit plusieurs fonctions : certaines explicites, comme celle de compréhension (pour accéder au sens du message étranger), et celle d'attribution (du lexique hors de portée de l'élève), et une autre implicite, celle de ratification (confirmer ou infirmer une traduction silencieuse).

5.2.2.3. Stratégie individuelle

Le paratexte du manuel suggère parfois des indications méthodologiques concernant l'emploi de cette stratégie, qui varie selon le type d'approche de chaque étape. Ainsi, la première étape étant d'approche directe, les indications ne conseillent pas l'utilisation de la traduction explicative interlinguale, tandis que dans la deuxième, elle est vivement recommandée, créant ainsi le flou méthodologique concernant la valeur de la LM, comme précédemment évoqué. Nous remarquons une constance dans les indications faites au

²⁰ Le changement de langue est original.

professeur concernant l'utilisation de cette stratégie : d'un côté, le vocabulaire de la deuxième étape n'étant pas traduit, il revient au professeur de traduire les mots qu'il juge difficile à comprendre (ou que l'auteur a jugés difficiles et qu'il a remarqués par une mise en gras). D'un autre côté, il est recommandé au professeur d'avoir recours à la traduction explicative interlinguale orale pour s'assurer de la compréhension du texte de conversation (ou de lecture), autrement dit, de réaliser (ou de faire réaliser) une version à la vue.

Figure 11

La traduction explicative interlinguale

TRADUCTION DANS LA DIDACTIQUE DES LE		
Fonction utilitaire	Stratégie (Compenser un problème de communication, permettre l'accès au sens étranger, fournir du nouveau lexique, ratifier une traduction silencieuse)	
Fonctionnement	Correspondances fixes	
Catégorie	Traduction explicative	
Forme	Interlinguale	
Nature	Individuelle (traduction pédagogique)	Didactique (traduction didactique)
Caractéristiques	Délibérée Contrôlable Variable	Imposée Difficilement contrôlable Fixe
	Intentionnelle Coopérative Explicite / implicite Centrifuge LM et L2	
Procédés	Correspondances (bimodales, bidirectionnel)	Correspondances écrite conjointes, disjointes, reportées.

5.2.3. La traduction explicative intersémiotique

5.2.3.1. Caractéristiques

Il s'agit d'une stratégie dont la fonction principale est de communiquer le sens du mot étranger (système de signes linguistiques) au moyen d'une traduction dans un système de signes extralinguistiques qui endossent le rôle de relais sémiotique et de médiation sans avoir recours à la LM. C'est une forme de communication non verbale qui se matérialise par différents procédés identifiés par la DLE lors de son étude de l'approche intuitive (Puren, 1988), ainsi que par certaines études traductologiques appliquées à la didactique des LE (Lavault, 1984, pp. 14-27) (voir Figure 12). Nous proposons de classer ces procédés en deux catégories, selon qu'ils relèvent de l'intuition directe et indirecte, en tant que deux des trois²¹ composantes de la méthode intuitive permettant l'enseignement direct de la LE par le recours aux capacités d'intuition des élèves eux-mêmes, et sans le truchement de la LM (Puren, 1988, p. 139). Cette classification est complétée au moyen du métalangage de Poyatos pour désigner les procédés de la traduction explicative intersémiotique reposant sur la gestualité.

5.2.3.1.1. L'intuition directe

Cette méthode relie directement le mot à l'objet. Il s'agit de « mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'une idée abstraite » (Puren, 1988, p. 141). L'intuition directe s'exerce sur la réalité sensible de l'objet présent en classe que l'élève peut voir, pointer du doigt, toucher et manier dans la salle de classe, ou sa représentation figurée, comme l'iconographie ou un dessin au tableau.

5.2.3.1.2. L'intuition indirecte

Il s'agit d'une méthode qui repose sur la faculté de l'élève d'opérer des associations directes (sans truchement de la LM) entre la LE et la réalité suggérée à l'esprit. Ce faisant, l'accès à réalité étrangère se réalise par la perception des sens de l'individu, à travers divers

²¹ La troisième est l'intuition mentale (la vision des choses mentales).

procédés tels que la gestualité, la mimique, l'intonation, les mouvements, etc. Contrairement à la traduction explicative interlinguale et à la MT qui fournissent d'emblée la traduction en LM du sens étranger exonérant ainsi l'élève de tout effort, la mobilisation de l'intuition indirecte oblige l'élève à un effort personnel de divination :

L'acquisition du langage naturel est une perpétuelle « divination », et que l'inconvénient de la traduction, au début, est de supprimer une opération indispensable, c'est-à-dire l'effort, précisément, à la faveur duquel le mot devient véritablement le signe de l'idée et acquiert la propriété d'évoquer cette idée et d'être évoqué par elle ; qu'un mot « deviné », parce qu'il a servi à penser est nécessairement soudé au sens, tandis qu'un mot acquis par la traduction d'un autre mot n'est que le reflet de ce que dernier, un accessoire qui n'ayant été, à aucun moment, de la moindre utilité pour la pensée, n'a guère de raison de vivre dans le souvenir. (Laudenbach (1907, p. 187) cité par Puren, 1988, p. 132)

Ainsi, selon Laudenbach, tandis que le mot traduit directement en LM est vite oublié car il n'a pas mobilisé de facultés cognitives, le mot issu de l'effort et de la réflexion personnelle, c'est-à-dire acquis comme le langage naturel, reste gravé dans la mémoire de l'élève. En effet, la traduction systématique engendre, selon nous, une mémorisation artificielle des mots qui peut rapidement être oubliée car l'élève devient un récepteur passif d'une traduction qui lui est imposée, ce qui a constitué un des fléaux majeurs de la MT. En revanche, dans le cas de la divination et de la démarche inductive, l'élève est actif dans l'action de deviner le mot, devient même l'acteur de son apprentissage, et sa mémorisation devient naturelle et durable.

5.2.3.1.3. Gestualité

Dans le cas de la gestualité *lato sensu*, la science de la communication qui se concentre sur l'étude de la communication non verbale a défini de manière générale ce procédé comme des mouvements psycho-musculaires ayant une valeur communicative intentionnelle ou non. Poyatos a été le premier à identifier les différentes fonctions de la gestualité :

La conducta gestual puede, de hecho, realizarse ya sea de manera simultánea al lenguaje verbal, siendo las dos producciones superpuestas y reforzándose mutuamente para crear un efecto de énfasis, o completarse aportando cada canal una información suplementaria diferente, o de manera completamente diferente. En ese caso, se recurre a la gestualidad como sustituto de la palabra, los gestos se manifiestan unas veces en alternancia con las palabras, otras veces de manera aislada y en toda independencia, tanto más que son frecuentemente acompañados de signos paralingüísticos como una aspiración, un carraspeo de garganta o incluso un clic lingual. (Poyatos, 1994b, p. 132)

Poyatos (2006) a également adopté un métalangage (kinésique, proxémique, paralinguistique, la symbolique) pour désigner tous les procédés relevant de la gestualité, qui a ensuite été appliqué à la didactique des LE (dont les premiers travaux reviennent à Cestero Mancera, 1999. La kinésique s’attache à étudier le langage exprimé par les mouvements corporels conscients et inconscients, les expressions du visage, y compris le regard, et la communication par le toucher. Poyatos distingue les gestes, les manières et la posture. La proxémique est l’étude sémiotique de l’espace interpersonnel et l’espace physique et son effet sur la communication). La paralinguistique (également désigné comme élément paraverbaux ou paralangage) constitue le langage non verbal produit par le ton de la voix, intonation, les pauses, les silences, le rythme et l’intensité. La symbolique s’attache à l’étude des formes de communication produites par les symboles.

Il convient de signaler que la traduction explicative intersémiotique est un mode de traduction complexe qui emploie plusieurs moyens : traduction iconographique, traduction gestuelle *lato sensu*, et traduction non verbale. Cependant, les classifications répertoriées (Hurtado Albir, 2017) ne recensent pas cette modalité de traduction, certes très vaste, que nous proposons de désigner comme *iconographique-gestuelle*, et le moyen de traduction correspondant *iconographique-gestuel*.

Enfin, comme le rappelle Bueno García, l'utilisation de signes et de symboles de communication non verbale fait partie de notre relation de communication avec d'autres êtres et avec notre environnement. Il acquiert une valeur privilégiée étant donné la force naturelle qui leur est attribuée en raison de leur acquisition avant l'apprentissage de la communication orale et écrite (2018, p. XI). Ce faisant, la traduction explicative intersémiotique possède une force spéciale, qui distingue cette stratégie des deux précédentes de nature exclusivement linguistique.

5.2.3.2. Stratégie didactique

La stratégie didactique correspondant à la traduction explicative intersémiotique repose sur des procédés issus de l'intuition directe et indirecte.

5.2.3.2.1. Intuition directe

5.2.3.2.1.1. Procédés

- Changement de code (numérique, chromatique, musical, phonétique) vers un système de signes linguistiques écrits.
- Représentation iconographique figée, très majoritairement en noir et blanc, soit la gravure, le dessin, le film fixe et la photographie figurative, sous forme d'image didactique, image traduction, images en séquence fixe, image individuelle, etc.). Ces procédés issus de l'intuition directe sont proportionnellement plus abondants, voire systématiques dans la première étape, au sein notamment de la leçon de choses et de l'initiation à l'exercice de conversation (approches directe et orale), tandis que sa présence devient majoritairement aléatoire (Bruño, 1960), et rarement systématique (Kucera, 1960 ; Grande Ramos, 1961) dans la seconde étape (approche traditionnelle), où ses fonctions varient.

5.2.3.2.1.2. Fonction de l'image

Dotée d'une valeur d'objectivation, l'image traduction constitue une figuration concrète d'une image transmise par des données verbales (Vezein, 1986, p. 122). Coste désigne ces images comme des idéogrammes qui deviennent alors une facilitation du sens, dans la mesure où elles permettent un accès évident et immédiat au sens des termes inconnus (fonction sémantique) sans l'intervention de la LM (Coste, 1975, p. 22, et Galisson et Coste, 1976, p. 271). Il en va de même pour les images en séquence fixe qui suivent le déroulement narratif d'un texte (exercice de conversation), ou l'image isolée représentant un passage du texte de la leçon. Dans tous ces cas, l'image vient s'intercaler dans le procès de la communication tels un médiateur intersémiotique, où le signifié de l'image donne accès au signifié de l'élément verbal (Tardy, 1975, pp. 30-31). Cette fonction de transcodage (ou fonction *explicative* d'après la terminologie de Robert (2008, p. 104) consiste à avoir recours à une image supposée être à la fois l'équivalent sémantique du fragment d'énoncé (ou au mot) qu'elle sous-tend, et l'écran capable d'occulter la LM (Galisson, 1980, p. 97). Cet auteur désigne ce type d'image comme image médiatrice lorsqu'elle joue ce rôle de facilitateur sémantique dans le transcodage du contenu linguistique, et renvoie directement à la dimension référentielle dénotée (Galisson, 1980, p. 101).

L'image médiatrice fonctionne par correspondance figée avec son signifiant, à l'instar de la traduction explicative intralinguale et interlinguale. Les manuels assument ces correspondances fixes, notamment en disposant de manière conjointe ou disjointe l'image traduction et de son signifiant, ce qui en accentue l'efficacité: la correspondance fixe est rapidement identifiable lorsque l'image est employée individuellement accolée de son signifiant (Perrier, 1963, p. 8), et moins lisible lorsqu'elle se retrouve amalgamée dans une

mise en scène²² aux côtés d'autres objets, éloignés de leur signifiant respectif (Álamo, 1959, p. 11) (voir [Annexe 11](#)).

Un second phénomène de l'image médiatrice a été détecté dans le corpus de manuels : d'un côté, il y a les images qui illustrent l'intégralité du lexique de base présent dans l'exercice correspondant (Azara Reverter et Sas-Múrias, 1963, p. 54), et d'un autre côté, celles qui n'en illustrent qu'une partie comme ce manque invitait l'enseignant à compléter la leçon en reproduisant au tableau les images faisant défaut (Albiñana Goussard, 1958, p. 48).

Nous avons également remarqué que, tandis que les images médiatrices de la leçon de choses avait instauré un climat de confiance chez l'élève qui souscrivait à la fidélité de la correspondance entre image et signifiant, ce dernier va rencontrer des images qui vont desservir la compréhension du message et l'induire en erreur, puisque la fonction de ces images ne sera plus de transcoder mais simplement esthétique pour agrémenter le manuel. C'est le cas, à titre d'exemple, du manuel de López Monier où la gravure d'un pavillon d'un seul étage dont le titre indique « La maison », contredit le texte de lecture accolé signalant que « la maison de Pierre a six étages » (1958, p. 16). L'exemple du manuel de Bravo Sánchez (1967, p. 37) met en lumière que selon sa place, l'image a des fonctions différentes : l'image en bandeau (« Mégève. Une station de sports d'hiver ») sur toute la largeur de la page, en tête de leçon, précédant le titre de la leçon (« 13. Treize »), exerce une forte influence, puisqu'elle semble indiquer d'emblée la thématique de la leçon et guider l'élève dans la compréhension de cette dernière. Pourtant, l'image fausse la faculté d'anticipation de l'élève, puisqu'au lieu d'illustrer la thématique de la leçon, elle la contredit.

²² Ce procédé se rapproche de la fonction de *catalización de experiencias* (Rodríguez Diéguez, 1978, p. 51-52). D'après cet auteur, cette fonction s'applique à l'image lorsque celle-ci met en scène une juxtaposition de plusieurs éléments d'une même réalité qui, sans ce montage, ne tiendraient pas sur le support, ou seraient illisibles : « ilustraciones que presentan un ambiente más o menos abigarrado mediante una « violencia iconográfica » que yuxtapone elementos de difícil proximidad, a fin de facilitar la expresión verbal ; ilustraciones « forzadas » a fin de presentar elementos de difícil presentación conjunta » (1978, p. 52). Il ne s'agit pas d'images nouvelles pour les élèves, mais la nouveauté repose sur la juxtaposition. Ce procédé était déjà utilisé par Comenius.

La fonction de l'image est donc variable selon sa place, et ne suit pas forcément une progression logique dans les manuels. Il est possible de trouver dans une double page plusieurs images où chacune assume une fonction différente sans qu'il soit possible de les distinguer visuellement, ce qui peut perturber l'élève dans ses apprentissages. Même les paratextes ne sont pas rigoureux dans leurs indications méthodologiques concernant les fonctions des images. À ce sujet, nous avons identifié deux catégories de paratexte, soit dans la première ceux qui mettent en avant (de façon explicite ou implicite) la fonction de traduction explicative des images, et dans la seconde catégorie, les paratextes exprimant d'autres fonctions de l'image, tout en taisant la fonction de compréhension du sens étranger. Au sein de la première catégorie, les auteurs Mangold et Vettier signalent que les films-fixes en noir et blanc « pourront faciliter la tâche du professeur » (1963, p. 7) pour que les élèves comprennent le sens du vocabulaire présenté lors de la première étape. Une note de bas de page indique qu'une partie de la leçon 5 est exceptionnellement « illustrée par le film fixe en couleurs » (1963, p. 16), ce qui a pour avantage de faciliter encore plus directement l'accès au sens et d'accentuer l'effet de réel. Le prologue de Azara Reverter et Sas-Múrias assume également la fonction de traduction explicative de l'iconographie employée : « Una lectura sencilla y progresiva con un vocabulario vivo sobre un centro de interés de la vida ordinaria – con 105 dibujos o imágenes planeados como ayuda visual de la lectura, facilitando su comprensión (1963, p. 5). D'autres prologues, en revanche, sont moins explicites sur la fonction de traduction de l'iconographie comme celui de Grandía Matéu « Un grand nombre de photos, tirées par l'auteur, aident aux buts linguistiques de ce manuel » (1967, p. 14) ou encore celui de López Mosnier indiquant sommairement que les gravures (mais aussi les chansons et les poésies) « Amenizarán la clase y serán poderosos auxiliares formativos e informativos » (1958, p. 6). Parmi les paratextes appartenant à la seconde catégorie, celui de del Álamo (1959, p. 8) et de

Santamaría Guinez remarquent seulement la fonction esthétique, donnant un aspect ludique décoratif aux leçons :

Hemos incluido en mucha más abundancia que otros libros similares, además de la nutrida ilustración gráfica, cánticos, amenidades, crucigramas, etc., para dar al libro de texto cierto aire de revista amena que le quite empaque y rigidez, le haga simpático a los alumnos y les aficione a ciertas peculiaridades de “esprit” francés, tan dado a las sutilezas lingüísticas. (1963, p. 1)

5.2.3.2.1.3. Nature de l’image

L’image à fonction explicative postule que les lexiques sont superposables d’une langue à l’autre, une caractéristique typique de l’approche contrastive et exclusivement linguistique de l’enseignement des langues), et réduit *de facto* l’apprentissage de la LE à une nomenclature qui n’apprend rien sur les conditions d’emploi des termes dont le référent a été visualisé (Galisson et Coste, 1976, p. 271). En effet, l’image de transcodage évince les faits de paroles, elle explique des mots concrets isolés, hors situation (Puren, 1988, p. 143) et, ce faisant, demeure au niveau de la langue, délaissant tous les éléments constitutifs de la parole, contrairement à une image situationnelle qui tiendrait compte des conditions dans lesquelles se réalise l’acte de communication (Coste, 1975, p. 10). L’univocité de l’image statique est renforcée par le texte verbal unique qui arrête le sens dénoté de l’image (ancrage du sens attribué au message linguistique), donnant lieu à une équation invariable : a énoncé fixe, image fixe, avec les conséquences de la TP auparavant analysées applicable à l’image fixe.

D’après Coste, tandis que dans son fonctionnement figuratif l’image est le lieu privilégié du concept et du divers (l’image représente un chien ou des chiens mais non le chien ni tous les chiens), le surcodage plaqué à l’image la transforme en outil métalinguistique, où les idéogrammes deviennent les produits d’une généralisation et d’une catégorisation statique (1975, p. 8). De cette manière, l’image donne l’illusion d’une symétrie immuable entre les deux langues, un sens qui ne s’enrichit pas au fur et à mesure que l’apprentissage de la langue

progresses. Autrement dit, les signifiants écrits et l'image traduction forment des correspondances fixes, à l'instar des autres stratégies pédagogiques basées sur l'emploi de la traduction, et de la méthode de la TP. L'analogie entre stratégies et méthode se poursuit puisque l'image médiatrice semble être intégrée dans le processus de réversibilité : si d'un côté le signifiant écrit aide à identifier le référent iconographique, ce dernier permet également l'accès au sens du signe linguistique.

Les images sont trop sommaires et n'offrent pas suffisamment assez de détails sur la situation de communication, loin de l'image situationnelle commentées par Galisson (1980, pp. 98-99). Le montage sur lequel se basent les séquences d'images est un collage temporel qui vise à « mettre en séquence des blocs de temps » (Aumont, 1991, p. 128), mais le temps écoulé (repères spatiaux temporels) entre les images ainsi que les articulations qui les relient font défaut. Ces limites de l'image didactique en séquence fixe seront les limites des vidéos que De Margerie et Porcher constateront au sein de la MA qui réduisent le monde à des silhouettes, le vidant de tout contenu vivant : « ce faisant, elle (l'image) se vide elle-même de toute signification possible en ne renvoyant plus qu'à un monde crédible : le monde ne se réduit pas à l'apparence, l'image ne peut se réduire à la seule dénotation. En un mot, l'image pédagogique du monde ne ressemble même plus au monde » (1981, p. 27). L'analogie de l'image didactique avec l'exercice de TST est alors fragrante : la polysémie de l'image ainsi que celle de la langue employée dans l'exercice de TP est alors réduite à la monosémie car tous deux sont employés hors communication réelle. En bref, le dessin ne représente pas plus le monde que la TP représente la véritable traduction.

Une autre analogie se produit entre l'image didactique et la vidéo des MAV au niveau de deux aspects du langage visuel : le premier aspect est la pauvreté de la prise de vue, ainsi que le montage. Le premier se caractérise par le plan fixe (plan moyen) et l'absence de profondeur de champ, qui rappelle la rigidité de la caméra (pauvreté des plans, axes de prises

de vue et profondeur de champ) des MAV. Les personnages se meuvent sur une toile de fond unie, où rien ne les détache de cette neutralité, comme aucun premier plan ne permet de les situer dans l'espace (Margerie et Porcher, 1981, pp. 28-29). Le deuxième aspect est le montage, c'est-à-dire la mise en relation des images. Aussi bien l'image en séquence fixe que la vidéo des MAV se caractérisent par la linéarité du déroulement chronologique et par la linéarité du découpage linguistique : « autant d'images que de phrases, voire, parfois, que de mots » (Margerie et Porcher, 1981, p. 29). Dans les deux cas, il s'agit d'une image essentiellement linguistique, soumise au verbe, qui se borne à la visualisation du cadre physique de la communication.

La pauvreté de l'image didactique a poussé Margerie et Porcher à affirmer que les fonctions de l'image en général ne sont pas applicables à l'image pédagogique : « Que l'image pédagogique cache à ce point le monde, qu'elle ne fasse même pas appel aux règles élémentaires d'une écriture visuelle laisse clairement entendre qu'elle ne vise pas les objectifs que l'on prête habituellement à l'image » (1981, p. 29). D'après les auteurs, aucune des fonctions habituellement attribuées aux images ne semble appartenir aux images pédagogiques. Cela s'explique, en partie, à l'emprise de la linguistique sur l'enseignement des langues, et cela jusqu'aux MAV : « En plein essor, la linguistique des années 60, essentiellement tournée vers la langue et la compréhension du système, a fortement influencé l'enseignement des langues jusqu'à réduire celui-ci à l'enseignement du système linguistique » (1981, p. 30). Dans un contexte où la priorité est donnée à l'apprentissage des structures linguistiques, au détriment de celui d'une authentique pratique langagière, l'image, en tant qu'aide visuelle, s'aligne sur les besoins langagiers, et se structure sur eux : « son rôle serait alors de faire accéder à l'énoncé et non plus de révéler les conditions et le contexte dans lesquels il est émis. Ne seront retenus dans l'image que les éléments qui renvoient directement à l'énoncé et ce, le plus univoquement possible. L'image doit renvoyer au texte et à lui seul » (Margerie et Porcher, 1981, p. 30). En

bref, l'image devaient être le décalque de la langue, la réplique visuelle des constructions verbales, limitée à visualiser l'énoncé.

5.2.3.2.2. Intuition indirecte

5.2.3.2.2.1. Procédés

- Transcription sonore d'un texte (exercice de conversation, de prononciation, de phonétique, de lecture) pouvant faciliter la compréhension du texte de départ, grâce aux éléments paralinguistiques (ton de la voix, intonation, les pauses, les silences, le rythme, l'intensité, etc.).
- La gestualité (kinésique, proxémique) fixe des personnages représentés iconographiquement.

5.2.3.2.2.2. Limites de la gestualité fixe

L'interprétation de la gestualité des personnages représentés iconographiquement est variable selon la nature de l'illustration (du dessin sommaire à la photographie figurative), et limitée en raison de l'absence du contexte réel de communication (mouvement, son (signes paralinguistiques) et de la couleur). Dans ces circonstances, il est impossible de distinguer la valeur communicative de la gestualité, c'est-à-dire de savoir s'il s'agit d'un geste intentionnellement employé comme stratégie explicative individuelle, ou inscient relevant de la gestualité culturelle). Il faut également prendre en compte le manque de didactisation des images, qui sont très largement limitées à leur fonction de transcodage (Puren, 1988, p. 142). Ce faisant, au cours de sa première année, l'élève mobilise davantage son intuition directe au contact des images à fonction de transcodage et des objets sensibles de son environnement immédiat (la classe), que son intuition indirecte car les images complexes comme les photographies figuratives, ne sont pas explicitement exploitées en vue de l'apprentissage de la langue.

5.2.3.3. Stratégie individuelle

La stratégie individuelle relative à la traduction explicative intersémiotique repose sur des procédés issus de l'intuition directe et indirecte.

5.2.3.3.1. Intuition directe

5.2.3.3.1.1. Procédés

Il s'agit de l'ensemble des procédés employés délibérément, et explicitement par l'enseignant, constituant ainsi un acte de médiation, afin que l'élève comprenne directement le sens du message :

- **Montrer directement l'objet sensible** (présent dans la salle ou apporté par l'enseignant). Ce procédé correspond à la fonction illustratrice au sein de la classification élaborée par P. Ekman y W. V. Friesen (1969), reprise par Knapp (1992) en tant qu'acte non verbal qui accompagne la parole pour illustrer le mot en montrant l'objet. Il s'agit des objets matériels et immatériels présents dans la salle de classe ou apportés par l'enseignant, tels que le matériel scolaire, les fournitures, les actes de la vie scolaire, les élèves eux-mêmes, leurs vêtements, leur corps, etc. (Puren, 1988, p. 140).
- **Le recours à un support visuel** (l'iconographie présente dans le manuel, celle apportée par le professeur, celle présente dans la salle (planches illustrées, affiches, images imprimées, etc.). L'enseignant peut également utiliser les images de son manuel pendant que les élèves ont le leur fermés (Perrier, 1963, p. 5) selon ses choix méthodologiques et stratégiques.
- **Dessiner l'objet au tableau.** Dans le cas des manuels scolaires dont les avertissements signalent que la première étape se réalisera oralement, avec le manuel fermé, le professeur aura recours au tableau (Moll, 1967, p. 5). Dans ce cas précis, le tableau noir à craie ainsi que les objets sensibles et représentés iconographiquement jouent le rôle

d'adjuvant, voire de substitut du manuel. Escolano Benito signale à ce sujet que dans les années 1950, l'utilisation du dessin au trait ou schématique s'est généralisée, une innovation artistique et didactique caractérisée par la simplicité du dessin au trait – mise en évidence des contours ou des grandes lignes des objets représentés et des caractéristiques les plus élémentaires de leur composition –, facile à exécuter par le professeur au tableau et facile à copier par les élèves dans leurs cahiers (1998, p. 127-129).

5.2.3.3.2. Intuition indirecte

5.2.3.3.2.1. Les procédés

Il s'agit de la gestualité *lato sensu*, au moyen de gestes, mouvements, du toucher, des mimes, de l'expression faciale, du regard, des bruits, de l'intonation, mais aussi du silence, des pauses. etc. Tous ces procédés communicatifs relèvent de la kinésique, proxémie, et paralinguistique.

5.2.3.3.2.2. Emploi variable

Si le mime, le dessin au tableau, etc., sont autant de procédés employables sans condition, les disponibilités matérielles de la classe (tableaux muraux, affiches, images physiques, manuel intégrant l'image didactique, objets sensibles etc.) conditionnent l'emploi des procédés reposant sur l'intuition directe. De plus, l'emploi de la gestualité varie également selon le courant et les pratiques pédagogiques, qui encouragent ces procédés (MD), tandis que les approches traditionnelles, dont les enseignants les plus réticents s'y opposaient, en argumentant que cette stratégie mettait en danger la dignité professorale et le sérieux de l'enseignement de la LE (Puren, 1988, p. 144).

D'autre part, dans une situation pédagogique homogène où les élèves et le professeur partagent la même culture et la même origine, les gestes explicatifs utilisés par l'enseignant font partie de l'environnement communicatif des élèves qui les connaissent et en comprennent le

sens. En revanche, lorsqu'un élève est d'une origine différente au reste de la classe, cette gestualité peut entraîner des erreurs d'interprétation, voire des contresens et des ruptures de communication. En outre, la gestualité *lato sensu* peut également changer de nature et de fonction lorsque l'enseignant ne partage pas la même culture que ses élèves, ce qui est le cas d'un enseignant natif de la LE enseignée. Dans ces circonstances, l'enseignant ne maîtrisant pas ou mal les gestes explicatifs appartenant à l'environnement communicatif des élèves, peut créer également des troubles de communication. Finalement, étant natif, il emploiera inconsciemment et naturellement une gestualité propre à sa culture, des gestes inconnus de son public d'apprenants, qui pourront, à nouveau, mal interpréter cette gestualité différente à la leur. Cette variabilité de la gestualité *lato sensu*, repose, en fait, sur la distinction entre la gestualité naturelle et inconsciente de tout individu dès lors qu'il s'exprime, et la gestualité en tant que stratégie délibérée du professeur afin que ses élèves accèdent au sens du message étranger. Si ces deux types de gestualité sont de nature communicative, la première est à valeur culturelle²³, tandis que la deuxième, pédagogique.

²³ Il faudra attendre la méthodologie actionnelle, le CECR (2000) et l'enseignement par compétences pour voir apparaître la compétence de socioculturelle, renvoyant aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Cette compétence passera, en outre, par l'enseignement et l'acquisition de la gestualité, un vecteur culturel reflétant les habitudes comportementales propres d'une communauté étrangère. Voir atelier de recherche réalisé par Rabiet (2018) contextualisé dans le séminaire doctoral de formation spécifique « La traducción de los referentes culturales » dispensé par la Docteure Cuéllar Lázaro (UVa).

Figure 12

La traduction explicative intersémiotique

TRADUCTION DANS LA DIDACTIQUE DES LE		
Fonction utilitaire	Stratégie (Compenser un problème de communication et permettre l'accès au sens étranger)	
Fonctionnement	Correspondances fixes	
Catégorie	Traduction explicative	
Forme	Intersémiotique	
Nature	Individuelle (traduction pédagogique)	Didactique (traduction didactique)
Caractéristiques	Délibérée Contrôlable Variable	Imposée Difficilement contrôlable Fixe
	Intentionnelle Coopérative Implicite / explicite Centrifuge Intuition directe / indirecte, LM et L2	
Procédés (intuition directe)	Objet sensible (matériel et immatériel) Support visuel (image imprimée, planche thématique, etc.) Dessin au tableau	Représentation iconographique (image traduction, images en séquence, gravure, dessin, photographie figurative, etc.) Changements de code (numérique, chromatique, musical, phonétique) vers un système de signes linguistiques écrits
Procédés (intuition indirecte)	Gestualité (kinésique, proxémique, paralinguistique), CNV	Gestualité fixe de la représentation iconographique, CNV fixe. Transcription sonore d'un texte écrit au moyen de signes linguistiques

5.3. Résultats

Notre classification de la traduction explicative, en tant que stratégie traductionnelle, selon les trois niveaux (intralingual, interlingual et intersémiotique) complète la taxinomie initiale qui se limitait uniquement à la traduction explicative interlingual. Notre proposition a pris en considération des fonctions et les caractéristiques des trois types de traductions explicative, en soulignant les fonctions et caractéristiques à la fois transversales ou propres à une traduction, ce qui nous a poussé à constater que ces stratégies sont en constante interaction, à travers des relations de complémentarité, de compensation, de substitution ou de concurrence. En outre, bien qu'elles emploient des procédés différents, toutes les trois fonctionnent par correspondances fixes, à l'instar de la méthode de la TP, qui elle aussi, d'après notre analyse, est protéiforme (intralinguale, interlinguale et intersémiotique).

Les apports de la DLE et de la manuels ont été essentiels dans notre méthode d'analyse puisqu'ils nous ont permis de distinguer stratégie individuelle du professeur (terme existant) stratégie didactique (notion conceptualisée par nos soins), soit deux phénomènes existant dans les manuels de transition et qui sous-tendent la notion de traduction explicative. Finalement, notre taxinomie intégratrice a permis d'identifier la traduction explicative selon son appartenance à la catégorie de traduction didactique ou pédagogique d'après notre conceptualisation (voir Figure 13).

Figure 13

Stratégies traductionnelles dans la didactique des langues étrangères

TRADUCTION DANS LA DIDACTIQUE DES LE			
Fonction utilitaire	Stratégie (Compenser un problème de communication et permettre l'accès au sens étranger)		
Fonctionnement	Correspondances fixes		
Catégorie	Traduction silencieuse	Traduction explicative	
Forme	Mentale (linguistique, extralinguistique)	Intralinguale, interlinguale, intersémiotique	
Nature	Individuelle (de l'élève) (traduction pédagogique)	Individuelle (de l'enseignant) (traduction pédagogique)	Didactique (de l'auteur du manuel) (traduction didactique)
Caractéristiques	Inconsciente Naturelle Non coopérative Non contrôlable Implicite Centripète Variable Intuition directe / LM	Délibérée Intentionnelle Coopérative Contrôlable Implicite / explicite Centrifuge Variable Intuition directe / indirecte / LM	Imposée Intentionnelle Coopérative Difficilement contrôlable Implicite / explicite Centrifuge Fixe Intuition directe / indirecte / LM
Relation	Interaction constante : relations complémentaires, compensatoires, de substitution, de concurrence.		

6. Conclusion

Les premiers travaux issus de la DLE mais également des approches pragmatiques de la traduction confirment l'hypothèse générale selon laquelle la notion de stratégie reposant sur l'emploi de la traduction est un phénomène se produisant dans la didactique des LE. La stratégie a initialement fait l'objet d'une définition selon sa fonction utilitaire, c'est-à-dire, pour compenser un problème de communication et permettre l'accès au sens du message étranger.

Deux types de stratégies ont alors été identifiées, soit la traduction silencieuse en tant que stratégie spontanée de l'apprenant, et la traduction explicative comme stratégie délibérée de l'enseignant.

Ces premières définitions semblent assez limitées, et relèvent d'une approche traditionnelle de la traduction. Dans le cas de la traduction silencieuse, l'insuffisance se remarque dans une probable absence de réelle prise en considération de trois aspects essentiels qui sous-tendent cette stratégie : le rôle de la LM dans l'E/A des langues, la tendance naturelle de l'individu à la traduction (la traduction naturelle), puis son intuition naturelle des contrastes entre les langues (*saber natural contrastivo*). L'approche traditionnelle adoptée se remarque dans la définition de la notion qui s'est limitée à identifier une notion de nature linguistique puisque la traduction silencieuse est considérée comme une opération linguistique de confrontation des langues, entre un TS composé au minimum d'un signe verbal étranger, écrit ou oral, déclenchant un TC constitué d'un signe verbal (au minimum) en LM qui demeure à l'état mental. La traduction silencieuse, somme toute, repose sur une opération de correspondances figée. La stratégie explicative relève également d'une approche traditionnelle de la traduction puisqu'elle est une opération explicite, limitée au niveau interlinguale, de nature linguistique, qui ne propose que des paires de correspondances figée en LM exprimées par des signes verbaux oraux ou écrits.

En second lieu, les manuels scolaires de transition permettent effectivement d'élargir la notion de stratégie basée sur l'emploi de la traduction en fournissant des exemples concrets qui obéissent à des critères communicatifs employés dans la traductologie, DLE et manualistique, tels que la nature de la stratégie, l'usager, la direction, etc. Les deux taxinomies proposées rendent compte à la fois du réexamen des stratégies silencieuse et explicative, et intègrent leur nouvelle nature protéiforme et fonctionnelle. Lors du réexamen de la notion, nous avons dû proposer le terme de *stratégie traductionnelle* pour désigner les stratégies à fonction utilitaire basées

sur le recours à la traduction lors du processus d'E/A de la LE. L'objectif a été, en effet, d'identifier lesdits phénomènes au moyen d'un métalangage claire qui recouvre précisément leur nature, et pour les distinguer *hic et nunc* des autres stratégies d'apprentissage ne mobilisant aucune sorte de traduction. De plus, la méthode employée dans la proposition taxinomique repose sur la distinction entre « stratégie didactique » et « stratégie individuelle ». Nous avons, en effet, été amenés à proposer le terme de « stratégie didactique » pour identifier les stratégies tenant au choix délibéré de l'auteur du manuel de proposer des stratégies fixes, coopératives (actualisées par le professeur), aussi bien explicites qu'implicites, dans la méthodologie de conception. Cette stratégie centrifuge, dont le résultat parvient simultanément à l'ensemble des élèves, et dont le professeur ne peut faire l'économie s'il suit de près le manuel, fait partie de la catégorie « traduction didactique » que nous avons précédemment conceptualisée. La « stratégie individuelle », pour sa part, est un terme existant en DLE, que nous avons défini comme stratégie relevant d'une seule personne, soit du professeur (stratégie contrôlable et centrifuge, dont le résultat bénéficie simultanément à tous les élèves), soit de l'élève (stratégie non contrôlable et centripète dont le résultat ne profite qu'à lui-même). Cette stratégie appartient à la catégorie « traduction pédagogique » de notre taxinomie notionnelle.

La première taxinomie relative à la traduction silencieuse distingue la traduction silencieuse linguistique, en tant qu'opération contrastive de deux langues lorsque l'élève cherche mentalement dans sa LM le sens du TS étranger, dont le résultat est le signifiant en LM à l'état mental, puis la traduction silencieuse extralinguistique comme opération contrastive non linguistique se produisant lorsque l'élève compare et associe mentalement une représentation civilisationnelle avec ses savoirs extralinguistiques, donnant comme résultat une image mentale. Il convient de signaler que ce sont les manuels scolaires de transition qui offrent de façon novatrice des cas de traductions silencieuses extralinguistes grâce à l'intégration de la photographie comme support didactique véhiculant le contenu civilisationnel exigé pour la

première fois sous le franquisme à partir du plan d'études de 1957. Dans les deux cas de traduction silencieuse, le TC mental confère à l'opération une nature de traduction implicite en ce sens que le résultat demeure invisible pour l'interlocuteur qui ne discerne pas si traduction s'est-il produit. Étant une opération d'auto-traduction non-coopérative, l'élève traduit inconsciemment lui-même et pour lui-même, sans l'intervention du professeur. D'autre part, s'agissant d'une aptitude naturelle, si l'élève ne peut pas l'inhiber, et si aucun facteur externe ne peut l'interdire ni même la contrôler, les traductions silencieuses linguistiques et extralinguistiques peuvent être mobilisées simultanément. Contrairement à la traduction silencieuse linguistique, l'extralinguistique ne semble pas s'établir sur un système de correspondances figées, puisque de nombreuses variations exercent une influence sur le rapport entre la réalité représentée et l'image mentale engendrée, engendrant ainsi un TC dynamique. De plus, il a été mis en avant que dans ce type de stratégie extralinguistique, la CNV (notamment la photographie) entraîne des traductions mentales pouvant influencer la représentation des mondes que se fait l'élève et l'aider à la comprendre lorsqu'il découvre des mondes différents, et parfois en avance sur le sien. Ainsi, nous en avons conclu au rôle essentiel de la traduction intersémiotique et silencieuse extralinguistique, qui instaurent chez l'élève une certaine conscience et un certain rapport au réel. En définitive, traduction silencieuse linguistique et extralinguistique entretiennent de nombreuses caractéristiques communes qui s'expliquent en raison de leur nature spontanée, résultant de l'aptitude naturelle de l'individu à chercher à appréhender le monde extérieur en le confrontant avec ses propres intuitions et ses savoirs logés dans sa mémoire.

La deuxième taxinomie relative à la traduction explicative, élargit la notion aux niveaux intralingual et intersémiotique en constatant que les trois niveaux constituent des stratégies traductionnelles, soit individuelles (de l'enseignant) ou didactiques (du concepteur du manuel), partageant, au minimum, une fonction utilitaire, et donnent comme résultats des

correspondances figées, à l'instar de la méthode de la TP et de la traduction silencieuse linguistique. Si les deux types de stratégies (individuelles et didactiques) se bâtissent sur certaines caractéristiques transversales telles qu'une nature intentionnelle, coopérative, et centrifuge, la stratégie individuelle est délibérée, contrôlable et variable, tandis que la stratégie didactique est imposée, difficilement contrôlable et fixe. Les trois niveaux de traduction explicative ne sont pas employées à parts égales puisque de nombreux facteurs en conditionnent l'emploi dont la méthodologie d' E/A de la LE, la méthodologie de conception du manuel et les choix pédagogiques de l'enseignant. En outre, ces trois niveaux entretiennent entre eux une relation de hiérarchie puisque les traductions explicatives intersémiotiques font appel à des signes et des symboles d'une CNV possédant une valeur privilégiée et une puissance accrue par rapport à la CV (écrite ou orale) des traductions explicatives linguistiques.

Tout compte fait, les stratégies traductionnelles, silencieuses ou explicatives, sont irrémédiablement mobilisées lors de l'utilisation du manuel scolaire de transition, ce qui corrobore que l'apprentissage du curriculum officiel, soit le programme linguistique et le contenu civilisationnel, passe inévitablement par divers processus de traduction, explicites et implicites, parmi lesquels interviennent les stratégies traductionnelles. Ces résultats démontrent la richesse de la notion de traduction pédagogique telle que nous l'avons conceptualisée, comprise comme tous types de traductions, explicites et implicites, intervenant dans l'apprentissage des contenus curriculaire de la discipline de LE et mobilisant l'élève et le professeur. Ainsi, les stratégies traductionnelles individuelles (silencieuses, explicatives) font partie de notre catégorie de traduction pédagogique, tandis que les stratégies traductionnelles didactiques font partie de la catégorie traduction didactique.

Chapitre 6. Application des approches fonctionnalistes de l'école allemande

1. Introduction

Les avancées de l'école allemande appartenant à l'approche fonctionnaliste ainsi que les principes de la théorie du *Skopos* affirmant que la règle dominante de toute traduction est sa finalité (*skopos*) s'applique également à la traduction en DLE et notamment à la TST. Le *skopos* de la TST ainsi que de l'enseignement traditionnelle des LE serait multiple. D'autre part, le nouveau statut du traducteur analysé par l'école allemande permet de réexaminer le rôle et le statut de l'élève lors de l'opération de TST, qui est corrélatif du cadre de communication. Enfin, l'évolution de la traduction pédagogique, et *in fine*, de l'enseignement des LE post-MT/MT semble obéir aux principes de la théorie du *Skopos*.

2. Application de la théorie du *skopos* à la traduction pédagogique

Les différences de nature et de fonctions entre la traduction proprement dite et la TST vont avoir un impact significatif dans le *skopos* de deux opérations.

2.1. Le double *skopos*

Tandis que le *skopos* de la traduction professionnelle est variable (permettre la communication interculturelle entre deux individus incapables de communiquer sans l'aide de l'agent de médiation que constitue le traducteur) et multiple, celui de la TST est fixe en ce sens que l'exercice constitue une méthode d'apprentissage d'une LE qui est invariable tout au long des leçons du manuel scolaire, tout comme les objectifs pédagogiques poursuivis et les acteurs impliqués. Cependant, l'enseignement de la LE, à travers l'utilisation du manuel de transition, poursuit un second objectif, celui de transmettre le curriculum caché, où la traduction didactique joue un rôle prépondérant, comme le montre l'application de la théorie de la Manipulation.

2.2. Nature du texte source selon le *skopos*

D'après l'approche fonctionnaliste, le *skopos* du TS détermine la nature de ce dernier. Le TS authentique n'est pas conçu par son auteur pour être traduit, ou du moins, il ne s'agit pas de sa finalité immédiate. L'auteur élabore un TS appartenant à un genre littéraire, pourvu de fonctions qui répondent à ses intentions, en respectant les normes textuelles et les conventions de la culture de départ. Son texte s'adresse à un destinataire²⁴ inconnu et variable, un lecteur potentiel, faisant partie de la même communauté linguistique et culturelle que lui. Le TS est conçu en adéquation avec le destinataire qui va le lire et l'interpréter sans changement de cadre communicationnel puisque la langue et la culture restent identiques. Le TS de l'exercice de TST, en revanche, est un texte fabriqué, façonné de toute pièce par un auteur rémunéré (le concepteur et/ou l'auteur du manuel) qu'il adresse à un élève unique, érigé en tant que modèle, qui va traduire directement ledit texte. Autrement dit, le TS de l'exercice de TST est conçu spécifiquement pour être traduit, et selon les règles du transcodage.

Ce faisant, le TS ne contient aucun cas de problème ou de difficulté de traduction ni de situations intraduisibles. En effet, l'opération de TST est exempte de problèmes de traduction, d'après la définition de Nord (2020, pp. 83-85), qui engendreraient des situations intraduisibles pour l'élève, provoquées par la simple présence de mots extérieurs au contenu du manuel. La notion de difficulté de traduction Nord (2020, p. 85), ne repose, dans ce cas précis, que sur les difficultés d'apprentissage de chaque apprenant, et non pas sur des difficultés inhérentes au TS. Le TS n'est pas non plus sujet à la la notion de cas intraduisible ou de vide-lexicaux, propre de la vision langue-nomenclature des approches linguistiques de la traduction. La TST est conçue pour que l'élève réalise mécaniquement l'exercice en réemployant uniquement le contenu

²⁴ Nous respectons la distinction entre « destinataire » et « récepteur » : le destinataire est la personne pour qui le texte a été conçu directement, en fonction d'elle, alors que le récepteur reçoit le texte bien qu'il ne lui soit pas adressé directement, ni ait été conçu directement pour lui.

linguistique du manuel, et possiblement en autonomie, pendant ses heures d'études (après les cours).sans obligatoirement.

Le TS doit également être élaboré pour un contexte de réception unique puisque si l'élève en est le destinataire, il est aussi le destinataire du TC qu'il traduit lui-même et pour lui-même (voir paragraphe 4). L'idée du contexte unique est d'autre plus vraie puisqu'il s'agit d'un copus de manuels de maisons d'éditions espagnoles qui n'ont pas fait l'objet d'une traduction dans une autre langue. Seule l'analyse contrastive de la traduction d'un manuel dans une autre langue permettrait de juger si le TS est conçu pour un contexte de réception unique, ou bien si ce dernier varie en fonction du contexte de réception correspondant à la traduction du manuel.

3. Le système de valeurs de réception

La traduction est une situation communicationnelle déterminée par des coordonnées spatio-temporelles pourvues de dimensions historiques et culturelles qui conditionnent l'univers des acteurs, leurs comportements verbaux et non verbaux, leurs connaissances préalables, leurs codes, leurs attentes à l'égard de l'un de l'autre, leur capacité à évaluer une situation donnée, etc. (Vermeer, 1989, p. 173). Les manuels de transition de classe 3 ayant fait l'objet de nombreuses rééditions sans aucun changement, tel le manuel de Thierry (1963), ont été utilisés par plusieurs générations, et, ce faisant, ont offert le même TS et TC à leurs destinataires qui ne partagent pourtant pas le même système de valeurs selon les époques : tous ne s'expriment pas de la même manière, tous n'emploient pas la même langue, les attentes varient, etc. Le manuel scolaire essentialise ses destinataires, comme s'ils n'étaient qu'un, il leur propose un TS et un TC fixes, sans prendre en compte les besoins réels de chaque l'élève, qui accueillera pourtant la traduction selon sa propre situation. De cette manière, La TST prescriptive engendre des discriminations de réception, et la réponse unique ne s'adapte pas à un récepteur varié. Les élèves ne peuvent être que sommairement des récepteurs homogènes au sein de la même classe et école lorsqu'ils appartiennent à une classe sociale identique et

lorsque leur niveau est homogène, mais il s'agit de récepteurs hétérogènes lorsqu'ils sont issus d'établissements scolaires différents. Dans ce cas hypothétique de deux établissements scolaires comparés qui emploieraient le même manuel, la variabilité d'une école à l'autre autre serait frappante: le registre soutenu, le lexique précis, les réalités décrites, les valeurs et les messages transmis ne seront pas perçus de la même manière car le vécu des élèves est très différents : pour certains, la réalité décrite leur sera familière (éducation dans les mêmes valeurs, éducation linguistique qui vise l'emploi du mot juste, séjours à l'étranger) alors que pour d'autres, il s'agira de réalités insoupçonnées, comme emprunter l'avion ou avoir un correspondant étranger, et la langue enseignée sera probablement éloignée de celle employée dans les foyers (où ils nommeraient les objets à l'aide d'hypéronymes, voire de pantonymes, et s'exprimerait dans un registre de langue plus limité).

4. Changement de cadre de communication et du statut des agents

Le traducteur rémunéré possède un triple statut. D'un côté, il est le destinataire de la consigne de traduction (*Übersetzungsauftrag*) qui est conçue spécifiquement pour lui. Il est ensuite un récepteur du TS authentique, et non pas le destinataire, puisqu'il n'a pas été conçu directement pour lui. Finalement, il devient l'émetteur de la traduction. Le traducteur est un médiateur interlinguistique et interculturel puisqu'il traduit le TS pour un destinataire d'une communauté linguistique et culturelle différente de celle de départ. Cette action engendre un changement de contexte communicatif : le traducteur passe du statut de récepteur du TS à celui d'émetteur du TC, et produit un nouveau message (le texte) dans un nouveau code (l'autre langue, qui est la sienne lorsqu'il traduit dans sa LM) pour un nouveau destinataire (celui du TC). Le TC est conçu en adéquation avec la culture de réception du destinataire du TC. Le triple statut du traducteur met en évidence que ce dernier ne traduit pas pour lui-même, il n'a pas besoin de traduire pour comprendre, ni pour communiquer. Il s'agit d'une action interpersonnelle qui mobilise plusieurs acteurs pour permettre la communication entre eux.

L'élève, pour sa part, possède un quadruple statut : il est le destinataire d'une consigne de traduction scolaire et d'un TS conçus spécifiquement pour lui. Il est ensuite l'émetteur puis le destinataire du TC qu'il produit lui-même et pour lui-même, et non pas pour le professeur, contrairement à ce qu'affirme Delisle (2005). En effet, d'après nous, le professeur n'est le récepteur du TS produit par l'élève que pour en vérifier l'exactitude, il n'en est pas le destinataire pour apprendre la LE qu'il maîtrise déjà. Le professeur est, somme toute, le chef d'orchestre de l'exercice de TP, celui qui assure le bon déroulement de l'opération, et qui a le dernier mot en prescrivant les correspondances aprioristiques (voir Figure 14). L'élève, pour sa part, n'abandonne jamais son statut d'émetteur/destinataire car il est sans cesse amené à faire des va-et-vient entre le TS et TC. Par conséquent, il se produit également un changement de cadre de communication au sein de la TP : l'élève passe du statut de destinataire du TS à celui d'émetteur du TC et produit un nouveau message (le texte) dans un nouveau code (l'autre langue) pour lui-même (il est son propre destinataire). Le contact direct entre émetteur et destinataire est direct puisqu'il s'agit de la même personne. Cependant, le contexte n'a pas changé puisque la communication s'effectue toujours dans le cadre pédagogique de l'enseignement, en vase clos, où n'intervient aucun élément extérieur. Le cadre de communication de la TP met en évidence qu'il ne s'agit pas d'une action de communication interpersonnelle, mais centripète, interpersonnelle, tournée vers l'élève. Le triple statut de destinataire de l'élève additionné à celui d'émetteur du TC prouve qu'il ne traduit pas pour autrui, ni pour communiquer, mais pour lui-même, pour son propre intérêt (l'apprentissage de la LE).

Figure 14

Statuts des agents

Agents	Statut 1	Statut 2	Statut 3	Statut 4
Traducteur	Récepteur du TS	Destinataire de la consigne	Emetteur du TC	
Élève	Destinataire du TS	Destinataire de la consigne	Emetteur du TC	Destinataire du TC

5. L'approche fonctionnaliste et l'évolution de la traduction pédagogique

5.1. La traduction scolaire communicative

Déjà amorcée par l'approche sociolinguistique, la prise d'autonomie du traducteur par rapport au TS, la centration sur le destinataire du TC et ses besoins, et l'adéquation au contexte de réception, ont constitué la direction des approches fonctionnalistes de la traduction dès les années 1970. Ce changement de paradigme est également visible, à la même époque, dans l'enseignement des LE, que le discours de la DLE désigne comme le phénomène de la centration sur l'apprenant (Dabène, 1986, p. 93). Concrètement, le regard est porté sur les stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour s'approprier la LE, parmi lesquelles le recours à la LM. La TP est ainsi réhabilitée, sous une forme communicative, que nous avons désignée comme *traduction scolaire communicative* (TSC), reposant sur une grammaire descriptive, pour répondre aux nouveaux objectifs pratiques et communicatifs de l'enseignement des LE. De cette manière, le nouveau *skopos* demeure déterminant dans le choix de la méthode de traduction adoptée. Il s'est ainsi produit un point de basculement entre des méthodologies classiques (MT/ME) centrée sur le professeur et, dans le cas de la TST, sur le TS, et les méthodologies communicatives centrées sur les nouveaux besoins langagiers de l'apprenant, où le professeur devient, peu à peu la personne qui guide les élèves dans leurs apprentissages, tel un médiateur, et non plus une figure autoritaire qui impose un savoir vertical.

5.2. Le *skopos* transversal interdisciplinaire

Comme nous l'avons vu, la didactique de la traduction a également évolué vers des approches communicatives en mettant en place des méthodes d'enseignement basées sur le processus dynamique de traduction et l'interprétation du sens, puis, les plus modernes, sur les compétences du traducteur. Le destin croisé de l'enseignement de la traduction et de la traduction dans l'enseignement des LE est le reflet de la poursuite, *in fine*, d'un *skopos* commun, l'acquisition d'un moyen de communication, bien que dans le premier cas il s'agisse d'une fin en soi (apprendre à traduire pour rendre la communication possible entre individus qui ne peuvent pas le faire directement) et dans le second, un moyen (traduire pour apprendre à communiquer en LE).

Le *skopos* des deux disciplines est en constante évolution pour répondre aux besoins communicatifs en perpétuel développement. Les avancées dans ces deux domaines semblent désormais converger vers un nouvel objectif transversal, celui de former un apprenant-médiateur, doté de compétences en médiation. En effet, à l'instar des méthodes d'apprentissage de la traduction les plus modernes (PACTE), les récentes méthodologies de didactique des LE (Conseil de l'Europe, 2020) basent une partie de leur enseignement sur l'acquisition de compétences en médiation, afin de répondre à la politique linguistique européenne favorisant le plurilinguisme, basée sur l'acquisition d'une compétence de type pragmatique et social – le savoir-faire et la capacité de communiquer –, et non plus seulement le simple savoir linguistique. La médiation devient une compétence communicative qui conjugue la compréhension, l'expression et l'interaction, basée sur « la co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34). Ainsi, il ne s'agit plus de traduire pour soi-même (exercice centripète) exclusivement pour apprendre la langue, mais d'interagir et de coopérer avec autrui

dans la (co)construction du sens. Ainsi, la médiation ne se limite pas au niveau interlingual, ni intralingual mais devient une traduction discursive à caractère social et culturel, effectuée en contexte de communication, basée sur des stratégies de médiation (Rabiet, 2022, p. 47). Certains descripteurs suggèrent des situations de médiation où l'élève est autonome dans la réalisation de l'activité, sans l'intervention du professeur, ce qui repousse les limites du statut du professeur. Le nouveau statut de l'apprenant-médiateur le rapproche du nouveau statut du traducteur et de l'interprète qui, devant faire face aux nouveaux enjeux communicatifs, sont plus que jamais des médiateurs linguistiques, sociaux et culturels. Parmi les descripteurs composant les nouvelles compétences du traducteur (PACTE, 2022), certains sont transversaux avec ceux du volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2020), ce qui ne fait que confirmer que le *skopos* commun des deux disciplines engendrera, *in fine*, le statut transversal de l'apprenant-médiateur.

Ces deux disciplines en question sont amenées à poursuivre un travail de coopération dans l'élaboration de stratégies pour répondre aux plus récents défis des Technologies de l'Information et de la Communication (TICs) qui fait irruption dans toutes les sphères de la société, y compris dans les deux disciplines en question (Bueno García, 2006, p. 182). Les traducteurs en ligne du type *google translate*, *Deepl*, reposant sur l'intelligence artificielle vont encore bouleverser le statut de l'apprenant puisqu'ils sont en passe de devenir une nouvelle méthode d'enseignement de la traduction professionnelle mais également des LE. Comme le souligne Bueno García, l'éducation est en perpétuelle réadaptation et doit plus que jamais former des individus complets, dotés de méta-connaissances dans le domaine de l'informatique et de compétences étendues pour faire face à la révolution de la communication (2005, p. 266). Tout semble indiquer que les nouveaux besoins communicatifs pousser l'élève à développer de manière accrue (et espérons, pas de manière exclusive) la compétence en utilisation de la IA

dans son cursus formatif, aussi bien de la traduction que des LE. L'évolution de l'apprenant semble se diriger peu à peu vers un statut unique, celui d'apprenant-médiateur-usager.

6. Conclusions

L'approche fonctionnaliste confirme l'idée soulevée par les approches pragmatiques contemporaines qui situent la TST dans le sillage de la traduction traditionnelle lui attribuant ainsi une appartenance aux approches linguistiques. L'école allemande ayant affirmé que le principe dominant de toute traduction est son *skopos*, l'application de cette approche à la TST a permis de vérifier que ce principe est également valable dans le cadre scolaire d'enseignement traditionnelle des LE, où la finalité détermine la nature et les fonctions de la TST. Si le *skopos* de la traduction proprement dite est variable et multiple, celui de la TST est, d'une part, fixe, en raison de l'invariabilité de la méthode d'E/A de la LE basée sur la l'exercice de transcodage de correspondances impliquant des objectifs pédagogiques inmuables tout au long du manuel scolaire. En outre, le *skopos* du TS déterminant également la nature de ce dernier, c'est ainsi que le TS de l'exercice de TST est un texte fabriqué dont l'objectif est d'être traduit d'une façon *sui generis* afin de rendre possible l'E/A de la LE. Somme toute, l'approche fonctionnalisme permet de justifier mais surtout de valoriser l'emploi de la TST en ce qu'elle permettait d'atteindre le *skopos* fixé dans l'enseignement des LE à une époque donnée. Mais le *skopos* est également double car l'enseignement traditionnel des LE poursuit aussi un objectif tacite, étant la transmission du curriculum caché, où la traduction didactique joue un rôle prépondérant, comme le montre l'application de la théorie de la Manipulation.

En outre, le contexte de réception ayant une importance dans l'opération traduisante, celui de la TST est figé puisqu'il propose aussi bien un TS qu'un TC fixe pensés pour un destinataire modèle, sans prendre en compte les besoins réels de chaque élève, ses singularités, ni les différences de valeurs selon les époques (en cas de multiples rééditions du manuels). En

résumé, la TST prescriptive engendre des discriminations de réception, et la réponse unique ne s'adapte pas à un récepteur varié.

D'autre part, le changement de cadre de communication est un aspect souligné par les approches fonctionnalistes qui ont mis en avant le triple statut du traducteur. Dans le cas de la TST, ces avancées nous ont permis de remarquer le quadruple statut de l'élève, en distinguant son statut de destinataire d'une consigne de traduction scolaire, de destinataire d'un TS conçu spécifiquement pour lui, mais aussi d'émetteur puis le destinataire du TC. Ce dernier rôle n'est pas retenu par les études existantes afférentes à la traduction pédagogiques considérant que le destinataire est le professeur, statut que nous lui refusons puisque l'élève produit lui-même et pour lui-même le TC afin d'apprendre la LE. Le professeur n'est que le récepteur du TS qui en vérifie l'exactitude, et non pas le destinataire pour apprendre la LE qu'il maîtrise déjà. L'invariance du contexte au sein du cadre de communication corrobore ce quadruple statut : la TST n'est pas une action de communication interpersonnelle, mais centripète et intrapersonnelle : l'élève ne traduit pas pour autrui, ni pour communiquer, mais pour lui-même, pour son propre intérêt (l'apprentissage de la LE).

Ensuite, l'évolution de la traduction pédagogique, et *in fine*, de l'enseignement des LE post-MT/MT obéit effectivement aux principes de la théorie du *Skopos*, puisqu'à partir des années 1970, le discours de la DLE s'oriente sur l'apprenant, ses besoins et les stratégies mises en place pour s'approprier la LE. Ce changement de paradigme se manifeste par la réhabilitation sous forme communicative de la TP, que nous avons désignée comme *traduction scolaire communicative* (TSC), pour répondre aux nouveaux objectifs pratiques et communicatifs de l'enseignement des LE. De cette manière, le nouveau *skopos* demeure déterminant dans le choix de la méthode de traduction adoptée. La théorie du *skopos* semble également expliquer deux phénomènes récents qui rapprochent la didactique de la traduction ainsi que l'enseignement des LE puisque, d'une part, ces deux domaines convergent

visiblement vers une formation par compétences (du traducteur, PACTE ; de l'élève, CECR) afin de poursuivre un *skopos* commun, former un apprenant-médiateur doté de compétences en médiation qui endosse désormais le rôle d'acteur social interagissant et coopérant avec autrui dans la (co)construction du sens. D'autre part, les nouveaux enjeux communicatifs (TICs, intelligence artificielle, traducteurs en ligne, etc.) faisant irruption dans les deux disciplines en question poussent à un nouveau *skopos* commun, celui d'élaborer des stratégies pour répondre à ces nouveaux défis qui vont bouleverser le statut de l'apprenant en devenant une nouvelle méthode d'enseignement de la traduction professionnelle mais également des LE. L'apprenant doit désormais acquérir des méta-connaissances dans le domaine de l'informatique mais aussi des compétences étendues pour faire face à la révolution de la communication, ce qui visiblement entrainera l'évolution vers un statut unique d'apprenant-médiateur-usager.

Chapitre 7. Application des approches descriptives (la théorie du Polysystème)

La traduction en DLE répond aux besoins du système éducatif qui lui-même répond aux attentes de la société, comme l'ont remarqué les approches descriptives en analysant les besoins de la société qui y a recours, selon le principe d'emboîtement du Polysystème. Ainsi, le manuel scolaire serait un instrument de pouvoir véhiculant le curriculum officiel et caché que l'État impose au système éducatif, dont l'objectif tacite serait de servir idéologiquement le projet de société.

1. Introduction

Le système éducatif est considéré comme un système mineur appartenant à un système plus vaste, la société, selon la logique d'imbrication et de rapport de pouvoir du polysystème. L'école est un appareil idéologique étatique exerçant un pouvoir constant sur les sujets. Elle instrumentalise ces derniers dans un cadre *in vitro* afin qu'ils répondent aux attentes de la société (cadre *in vivo*). Le manuel scolaire est l'instrument idéal qui favorise directement l'appropriation sociale des savoirs (le curriculum officiel) et des discours idéologiques (curriculum caché). Il fait partie des diverses procédures scolaires qui ritualisent le comportement des élèves et les installe dans une représentation du monde pour qu'ils participent à la configuration du système de réception, la société.

2. Le manuel scolaire panoptique

Le manuel médiatise l'appropriation sociale des savoirs et des discours idéologiques. Cette appropriation est imposée aux élèves grâce aux attributs du manuel qui, dans les conditions de l'époque, lui confère le statut d'instrument d'exercice du pouvoir. Ces attributs semblent être en grande partie analogues au mode de fonctionnement, aux caractéristiques et stratégies du concept du panoptique élaboré par Foucault (1970), que nous déclinons ci-dessous. Ces points de rapprochement nous conduisent à forger la notion de *manuel scolaire panoptique*.

2.1. Le livre uniforme

La scolarité étant obligatoire jusqu'à 14 ans lors de l'application du plan d'études de 1957, l'élève doit se rendre dans un espace fermé, régit par des normes à respecter, appelé l'école, à l'instar du détenu qui doit obéir aux règles collectives de l'espace clos de la prison. Dès lors, l'école et la prison se transforment en l'espace commun où l'ensemble des individus est amené à adopter une conduite uniforme. Si le manuel est toujours imposé à l'élève, deux cas de figures principaux (et non exhaustifs) se présentent au professeur : soit ce dernier est l'auteur, voire l'éditeur du manuel qu'il utilise délibérément en classe, soit le livre est imposé au professeur, et dans ces circonstances, l'enseignant, au même titre que l'élève, doit travailler avec un support prescrit. Le manuel est un instrument collectif conçu pour un élève type, qui exclut les considérations de nature individuelle, à l'instar de la prison qui est pensée pour un détenu modèle. Dans la logique des règles collectives de l'école, le manuel uniforme impose également à tous un programme officiel (*questionario*) unique, adoubé par l'État, mais aussi une méthodologie ainsi qu'une marche à suivre qui se manifeste au moyen du rythme scolaire, des niveaux d'enseignement, des résultats escomptés, etc. De cette manière, le manuel est imposé autant qu'il impose, ce qui rejoint le panoptique, où l'ensemble des détenus est soumis aux impositions collectives.

2.2. Un espace fermé

Telle la tour de contrôle, le manuel offre une vue d'ensemble sur la totalité du contenu figé du programme et de la progression linguistique. Il permet de visualiser à l'avance la somme des connaissances que l'élève sera censé maîtriser au terme de son année d'apprentissage de la LE. Le manuel ne laisse pénétrer aucun élément hors programme provenant de l'extérieur, sous peine de sanctions. En outre, le livre scolaire correspond à l'idéal panoptique dans la mesure où il est un instrument suffisant et complet pour que ses acteurs puissent n'employer que lui afin de parvenir aux objectifs fixés, de la même manière que la prison est un lieu qui suffit au

service de ses acteurs et des objectifs marqués. L'enseignement à cette époque se réalisant en vase clos, les élèves sont coupés des situations communicatives réelles extérieures, comme les détenus sont coupés du contact extérieur. Cet isolement ajouté à la surveillance constante, à la discipline et aux attitudes ritualisées ne permet pas aux individus d'enfreindre les normes préétablies ni d'engendrer un effet de contre-pouvoir.

2.3. Un objet de pouvoir

Le manuel, à l'instar de la prison, est un objet de pouvoir dans le sens où il permet l'exercice du pouvoir uniquement lors de son utilisation par ses acteurs dans le contexte pour lequel il a été créé, sans quoi, il redeviendrait un instrument inopérant, démuné de ses fonctions, telle une prison qui, aux portes ouvertes, sans gardiens ni détenus, serait réduite à sa simple existence de lieu superfétatoire. Ce faisant, ce sont les acteurs dominants qui actualisent l'objet en objet de pouvoir lorsqu'ils l'utilisent dans l'exercice de leur pouvoir sur les dominés. Autrement dit, le manuel est un instrument de pouvoir, il n'est pas le pouvoir.

Si l'exercice du pouvoir est constant à travers l'utilisation du manuel c'est parce que ce dernier permet de surveiller les différents acteurs concernés. Pour commencer, le manuel est surveillé depuis l'étape de sa conception et révisé tous les dix ans, sous peine d'être sanctionné par la censure et refusé d'édition s'il ne respecte pas les normes établies. Ensuite, l'usage fidèle du manuel permet de surveiller le travail de l'enseignant et de s'assurer qu'il transmet le contenu prescrit. Étant ainsi surveillé par les autorités, le professeur devient à son tour surveillant en relayant l'exercice du pouvoir puisqu'il surveille les élèves dans leur respect des règles d'apprentissage : étudier ledit contenu, exécuter les exercices, adopter un comportement adéquat. De cette manière, l'État surveille tacitement les élèves par l'intermédiaire du professeur qui les évalue constamment dans leur aptitude à se conformer à des normes, et les sanctionne en cas de non-respect de celles-ci. L'enseignant, comme le gardien du panoptique, est également surveillé par les acteurs extérieurs (les parents) qui peuvent monter dans la tour

de contrôle à ses côtés. En effet, d'un côté, le manuel uniforme, tout en contribuant à la liaison entre l'école et les familles (fonctions sociales du manuel), permet aux parents de surveiller explicitement les apprentissages de leurs enfants, et de les sanctionner si besoin. Face aux notes de cours douteuses et au cahier plus ou moins bien tenu, le manuel offre un exposé clair et méthodique reprenant l'ensemble des contenus que devrait maîtriser l'enfant, devient un instrument de pouvoir des parents sur les enfants : « Pour tous ses utilisateurs, le manuel est l'agent de la transparence des objectifs de l'école. Traduction concrète d'un programme, il contient ce qu'aux yeux des parents l'enfant devrait savoir à la fin de l'année » (Choppin, 1992, p. 123). D'un autre côté, les parents deviennent des acteurs de pouvoir puisqu'ils peuvent désormais surveiller et évaluer indirectement le travail du professeur dans l'enseignement disciplinaire auquel ils ont désormais accès grâce au manuel uniforme : « il constitue de ce fait, pour les familles, l'aune à laquelle se mesurent l'activité et le zèle de l'enseignant, un instrument d'évaluation, certes imparfait, mais c'est le seul dont elles disposent » (Choppin, 1992, p. 123). De plus, dans l'esprit de l'enseignement de l'époque qui consiste à respecter et boucler un programme, les parents peuvent attendre du professeur qu'il suive fidèlement le manuel, et ce faisant, l'enseignant est placé dans la ligne de mire des parents et des autorités.

Par conséquent, le manuel tisse ainsi un réseau d'exercices directs mais également tacites et non réciproque du pouvoir entre les différents acteurs. Ces derniers se savent alors constamment surveillés : la surveillance directe (qui fait l'objet d'évaluations et de punitions) repose sur la surveillance implicite, celle qui est parfois invisible et indémontrable mais omniprésente. Pour reprendre la formule de Foucault, ils sont vus sans pouvoir voir, ce qui assure le fonctionnement automatique du pouvoir. Le manuel constitue ainsi l'une des stratégies d'encadrement rationnel de l'institution éducative où le pouvoir s'exerce constamment sans l'intervention de la violence, ni seulement de l'idéologie.

3. L'enseignement du curriculum officiel et caché

Le système éducatif transmet officiellement un contenu disciplinaire relatif à chaque matière dispensée. Il s'agit du curriculum officiel, qui est annoncé par les textes officiels (*BOE*, *BONEM*), puis relayé par les manuels scolaire. Dans le cas de la discipline du français, le curriculum officiel correspondant au plan d'études de 1957 est constitué essentiellement du programme linguistique officiel ainsi que, pour la première fois sous le franquisme, d'un contenu civilisationnel. Le système éducatif, par l'intermédiaire du manuel en tant qu'instrument de pouvoir, transmet également un curriculum caché qui est l'idéologie en tant qu'ensemble des idées, des croyances et des doctrines propres à la classe dominante au pouvoir régissant le polysystème. Ces discours idéologiques se transmettent de maintes façons, bien que majoritairement de manière tacite, ce qui explique que les textes officiels et les paratextes des manuels mettent davantage en avant un argumentaire pour favoriser le curriculum officiel.

Parmi les différents objectifs du curriculum caché, il semble que celui de projeter implicitement un modèle de société qui répondent aux nouvelles attentes politiques relatives à l'étape d'ouverture du pays soit au coeur du plan d'études de 1957. Ce projet étatique, dont la visée ultime est de faire reproduire ledit modèle par les sujets, est exécutable au moyen de diverses stratégies inhérentes au manuel scolaire de transition, dont la photographie va constituer le vecteur privilégié.

4. Le vecteur iconographique

Si l'iconographie et notamment la photographie sont un support supplémentaire pour transmettre le curriculum officiel au moyen de leurs fonctions²⁵ esthétique, narrative et d'illustration, elles deviennent le canal idéal pour véhiculer l'idéologie dominante et participer

²⁵ Nous employons la classification des fonctions didactiques de l'image en ayons recours à trois taxinomies, celle proposée par Robert (2008, p. 104), que nous complétons avec celle de Rodríguez Diéguez (1978, pp. 49-56) et de Coste (1975, pp. 5-28). L'analyse des fonctions pédagogique de l'iconographie dans ce corpus de manuels fait l'objet d'une publication en cours sous le titre « La culture de réception à travers l'iconographie dans les méthodes d'apprentissage du Français Langue Étrangère en Espagne » (Rabiet, s. d.).

au projet étatique lorsqu'elles mobilisent leurs fonctions symbolique, argumentative et d'information.

4.1. Fonction symbolique

Les photographies représentant une réalité française renvoient indubitablement à un symbole et une idée, selon les principes de la fonction symbolique de l'image didactique. L'illustration la plus fréquente aussi bien sur les couvertures qu'à l'intérieur des leçons est la tour Eiffel. Ce monument est, par effet de synecdoque, l'emblème de Paris, et *in fine*, de la France métropolitaine. Nous considérons que ce référent à première vue dénoté, est employé à dessein pour symboliser le type de langue enseignée et, *a fortiori*, pour légitimer la politique linguistique de l'Espagne à cette époque. Dans les faits, seule la France métropolitaine, et majoritairement Paris, sont représentés dans les manuels, notamment à travers son symbole par excellence, la tour Eiffel. Cette représentation intentionnelle est, selon nous, en lien avec le régime franquiste qui, à l'époque, interdit l'emploi des langues régionales dans l'espace public et à l'école, prônant ainsi l'usage d'une langue unique, l'espagnol. Ledit régime tente de légitimer sa politique linguistique du monolinguisme à travers l'enseignement d'une langue unique, normative et prescriptive considérée à tort, pour des raisons historiques, comme celle de Paris, sans ni même mentionner les variantes linguistiques des autres pays francophones, ou régionales (Rabiet, 2022, pp. 539-540). Cette intentionnalité repose, au premier chef, sur le défaut de références culturelles aux pays francophones, puis sur une représentation iconographique exclusive de l'Hexagone, une stratégie possible à une époque où le concept politique de la francophonie n'a pas encore vu le jour, comme le souligne Cuq qui date sa naissance en 1970 (2003, pp. 112-113). En résumé, la langue française assume la fonction de miroir de la langue espagnole, elle incarne le monolinguisme corseté, fruit de la politique du centralisme linguistique franquiste.

4.2. Fonction argumentative

L'image est là pour convaincre et accrocher l'œil, d'après les caractéristiques de la fonction argumentative. Le manuel de Mauger (1967) et de Grandía Mateu (1967) représentent dans chaque leçon les personnages présents dans le texte de lecture, sous forme de dessin dans le cas du premier manuel, et de photographies pour le deuxième. Comme le souligne Muller, la représentation iconographique des personnages permet l'entrée dans l'univers de l'image :

Grâce à l'immersion fictionnelle, les récepteurs se situent à l'intérieur des images qu'ils observent ; ils s'imaginent à la place des personnages, véritables intermédiaires entre le monde réel et l'univers fictionnel. Les émotions exprimées par les apprenants peuvent être de l'ordre de l'identification. S'ils ressentent des émotions pour un personnage de fiction, qu'il apparaisse dans un roman, un film, une série télévisée, une photographie, un dessin animé ou une bande dessinée, c'est qu'ils se mettent à sa place. En revanche, si le lecteur ou le spectateur ne s'identifie pas aux personnages, l'immersion fictionnelle n'opère pas et son attitude sera neutre. Il pourra certes ressentir d'autres types d'émotions, comme l'ennui ou le dégoût, mais il n'éprouvera pas de tristesse, de joie, de pitié, de colère ou de peur. (2014, p. 128)

La représentation iconographique systématique des personnages contient un objectif multiple : illustrer le texte de base (fonction d'illustration), agrémenter la leçon (fonction esthétique) afin d'éveiller l'intérêt pour l'apprentissage de la langue et susciter l'adhésion des élèves à la réalité représentée, grâce à la structure en série et illustrée des leçons (fonction argumentative). L'élève s'identifie aux personnages de son âge, surtout au correspondant espagnol qui va rendre visite à ses amis français, puisqu'il aimerait, lui aussi, vivre ces aventures, profiter de la même expérience, étant donné que tout se passe à merveille pour les personnages. L'élève se projette facilement dans ces situations idéalisées mais surtout nouvelles pour lui, à une époque où avoir un correspondant étranger que l'on visite relève encore du désir. La fonction argumentative va au-delà de cet aspect didactique puisque l'objectif final est l'endoctrinement de l'élève, afin qu'il reproduise inconsciemment les gestes

et attitudes des personnages, qui sont construits en tant qu'archétype social unique : en plus de tous s'exprimer de la même manière (voir [Chapitre 1 du Bloc IV](#)), tous se définissent par une conduite exemplaire (serviables, polis et respectueux), tous sont pratiquants catholiques (ils vont à la messe, prient en familles, arborent une croix dans leur chambre), tous aiment leur famille dans les valeurs de l'amour, etc. D'un autre côté, ces personnages sont plongés dans une société de consommation naissante où tous semblent si heureux dans le tout confort et la modernité que l'élève se sera approprié ce discours et ces modèles sociaux que la société espagnole cherche à inculquer à ses jeunes citoyens afin de les perpétuer.

4.3. Fonction d'information

Les photographies représentent un double visage de la France. D'une part, elles mettent en scène un pays conservateur au moyen de référents traditionnels qui semblent atemporels, appartenant à une culture catholique, en somme des valeurs partagées par l'Espagne à cette époque. Ces référents représentés iconographiquement sont le gage de traditions profondément ancrées dans une société, et permettent de mettre en avant les analogies entre la nation française et espagnole afin de les renforcer et légitimer. D'autre part, les photographies figurent une France moderne en matière technique et en plein développement industriel, illustré au moyen de référents temporels, un modèle de société que l'Espagne cherche à adopter depuis son étape d'ouverture.

Une rétrospective historique prouve qu'au XIX^{ème} siècle, les gouvernements libéraux et conservateurs se sont succédé à un tel rythme qu'aucune continuité politique éducative n'a vu le jour. Malgré cela, le français jouissait d'un statut de langue étrangère dominant, considérée, depuis le XVIII^{ème} siècle, comme la langue universelle, de prestige, de culture et d'accès à la modernité (Roig, 2001, p. 205). Si les mouvements libéraux depuis le XIX^{ème} siècle ont employé le français pour insuffler en Espagne des élans de modernité, progrès et liberté

provenant l'extérieur, le régime franquiste s'en emparera pour montrer un certain portrait de la France (et par extension, de l'extérieur) qui légitime son idéologie.

4.3.1. Une nation conservatrice

Les photographies civilisationnelles ont, dans une certaine mesure, illustrer les valeurs stables déjà véhiculées par les messages écrits des manuels de première génération, à savoir, une culture occidentale profondément chrétienne et traditionnelle. En effet, l'Hexagone apparaît comme une nation traditionnelle, stable, à l'identité culturelle forte, au patrimoine riche et aux racines et traditions chrétiennes. Les thématiques comme les fêtes religieuses et populaires insistent sur les festivités, commémorations et rituels religieux, tels que prier avant les repas, se rendre à la messe en famille le dimanche, le pèlerinage à Lourdes, etc. La thématique de l'alimentation met en avant la tradition culinaire française, les incontournables comme le vin à table, les repas typiques etc. Les thématiques d'arts (peinture, sculpture, architecture, musique, etc.) sont une aubaine pour remarquer l'incommensurable patrimoine culturel français au substrat catholique. Dans le même esprit, les images relatives à la thématique des vêtements et des loisirs ne représenteront que des comportements sociaux et vestimentaires classiques, sans montrer un aspect de la mode et des mœurs qui pourrait être considéré comme des conduites frivoles et libertines, deux caractéristiques historiquement attribuées aux Français. Autrement dit, les tabous culturels (Martinez, 2017, p. 103) sont évincés des manuels, tandis que certains stéréotypes sont manifestes.

L'ensemble des manuels met en scène des situations sociales traditionnelles et archétypes. Dans le cas de la famille, la femme est systématiquement relayée à ses rôles sociaux traditionnels de mère au foyer et d'épouse. Aucune illustration ni aucun texte de base ne la représente en train de travailler hors du foyer, conduisant une voiture, fumant, etc., contrairement à l'homme. Elle apparaît toujours comme l'incarnation du canon traditionnel de la féminité, une femme belle et douce, serviable et attentive, dévouée à sa famille.

L'organisation de la société représentée repose sur la cellule familiale dans la mesure où l'éducation prodiguée aux personnages adolescents conduit à la constitution d'une famille établie sur l'institution du mariage. De là les comportements sociaux irréprochables des adolescents, qui vouent un grand respect et un amour inconditionnel pour leur famille.

La thématique du travail n'est plus abordée tout à fait comme dans les manuels de première génération du début du Franquisme où le travail était présenté comme absolument nécessaire, moral et valorisé au plus haut point. Dans les manuels de transition les plus modernes, les enfants jouent, et se livrent à des aventures et à l'imaginaire tandis qu'auparavant, les activités ludiques faisaient défaut et les enfants étaient considérés comme des adultes en devenir, et devaient absolument travailler, aider leurs parents et étudier. Les personnages espagnols sont amenés à rencontrer un correspondant français de leur âge, et à s'ouvrir à l'échange culturel qui se concrétise souvent par le voyage à l'étranger. Il s'agit alors d'un basculement des valeurs représentées, une diminution de l'idéologie la plus radicale, les adolescents sont représentés comme des individus ouverts sur l'extérieur, une nouvelle qualité morale dont le besoin se fait sentir dans la société qui commence à s'ouvrir.

4.3.2. Une nation capitaliste en développement

Le deuxième visage représenté est celui d'un pays moderne en plein développement économique, industriel et technique, inscrit dans une nouvelle ère de la consommation et du capitalisme, évoluant à l'image des changements se produisant en Europe à cette époque. L'Espagne visant cette modernité à travers sa politique d'ouverture (García de Cortázar, 2009, pp. 57-59), cherche à ébaucher une représentation méliorative de ce visage, voire une image d'Épinal, afin de l'ériger en tant que modèle à suivre. Les manuels vont représenter uniquement les aspects qui contribuent efficacement à l'appropriation de ce projet de société, en écartant les aspects qui le desservirait tels que la modernité des mœurs sociales comme précédemment signalé. Ainsi, la modernité de la France est illustrée essentiellement par les thématiques

suivantes : la maison (qui sert à stimuler l'esprit de consommation en insistant sur l'électroménager moderne, le type de chauffage à la pointe, la possession d'un téléviseur très en vogue, d'une radio, du dernier modèle de voiture, le tout confort, etc.); le progrès technique est présent à travers la thématique de la ville où fourmille la modernité de ses infrastructures (voies et moyens de communication tels que les transports publics urbains, maritimes, autoroutes flambant neuves, l'innovant aéroport d'Orly, le train électrique, etc.); le travail (en insistant sur la performance de ses usines, le développement économique et industriel du territoire, etc.). La France est représentée comme un pays tourné vers l'extérieur, basé sur les échanges économiques avec les pays voisins. Cet aspect est traduit implicitement par les personnages : le père du correspondant français est très souvent un homme d'affaire qui voyage souvent à l'étranger en empruntant les nouveaux moyens de transports, tel que le train électrique ou l'avion.

5. Le manuel scolaire, une objectivation du projet de société

Parmi les différentes composantes du projet de société, celui de la modernité matérielle, et plus précisément, l'esprit de consommation, sont largement mis en avant. Le manuel de transition objective lui-même cette société de consommation par sa nouvelle configuration. En effet, face aux manuels de première génération qui n'intégraient dans leur contenu écrit que des éléments de nature intemporelle tels qu'une grammaire normative fixe ainsi que des référents correspondant aux valeurs stables et traditionnelles, dont le meilleur exemple sont les extraits littéraires d'œuvres classiques, les livres scolaires de transition incorporent pour la première fois dans la manualistique un contenu civilisationnel temporel et périssable qui entraîne l'obsolescence programmée du manuel. En effet, le visage moderne de la France accélère la désuétude du manuel puisqu'il représente majoritairement le progrès technique, c'est-à-dire un aspect changeant et évolutif de la société. Ces représentations fonctionnent alors comme des témoins contemporains de l'époque qui a créé le manuel et transforment ce dernier

en produit de consommation. En guise d'exemple, le manuel Perrier représente le modèle de voiture la Dauphine (1963, p. 75), dont la fabrication a débuté en 1956 en France. Si ce référent inscrit le manuel dans la modernité lors de sa première édition de 1957, la sortie d'un autre modèle automobile entrainera peu à peu l'obsolescence du manuel qui ne comportera un contenu civilisationnel dépassé. Ce phénomène de désuétude du manuel est l'un des facteurs à l'origine du changement de consommation du manuel scolaire (voir [Chapitre 2 du Bloc II](#) où sont exposés les autres facteurs). Dans les faits, la vigueur d'un manuel est passée d'une durée illimitée (ce qui permettait son usage transgénérationnel) à la durée de cinq ans en 1957, puis réduite à trois ans à partir de 1963 (Escolano Benito, 1998, pp. 75-76). Il convient toutefois de prendre en compte qu'à cette époque, l'obsolescence du manuel était encore très relative puisque les nouveautés liées au progrès techniques représentées dans les manuels ne se concrétisent pas de manière synchronique dans le contexte réel de réception. Autrement dit, ces réalités représentées n'apparaissent pas à la même époque en Espagne, où du moins ne font pas l'objet d'une prise de conscience du décalage entre la représentation et la réalité. Les nombreuses rééditions des manuels du corpus entre 1957 et 1967 ne comportent d'ailleurs aucun changement concernant ces représentations, ce qui ne plonge pas encore le manuel de transition dans une obsolescence effrénée comme le subiront les manuels de seconde génération.

6. Conclusion

Au sein du système éducatif, l'école instrumentalise les élèves afin qu'ils répondent aux besoins de la société. Le manuel scolaire constitue l'instrument de pouvoir idéal pour imposer l'appropriation sociale des savoirs (le curriculum officiel) et des discours idéologiques (curriculum caché) grâce à de nombreux attributs qu'il partage avec le panoptique (Foucault, 1970). Le manuel scolaire est ainsi caractérisé, par analogie, comme un support uniforme prescrit qui, au sein d'une école obligatoire, impose des règles communes, des comportements

préétablis et uniformes, un programme unique, etc, autant d'impositions collectives qui rejettent l'individualisme et le libre arbitre de l'élève. Le livre scolaire est un support fermé qui offre une vue d'ensemble sur la totalité du curriculum officiel et où il est inconcevable d'intégrer des éléments curriculaires extérieurs, ce qui lui vaut d'être un instrument suffisant pour parvenir aux objectifs fixés. Il permet l'exercice continu du pouvoir sur ses utilisateurs en les soumettant à une surveillance constante, redoublée d'une évaluation permanente sur les élèves. Ces points de convergence, nous ayant amené à conceptualisé la notion de manuel scolaire panoptique, donnent au livre scolaire la capacité de ritualiser le comportement des élèves et de les installer dans une certaine représentation du monde pour qu'ils participent à la configuration du système de réception, la société. Parmi les différents objectifs du curriculum caché, il semble que celui de projeter implicitement un patron de société qui répondent aux nouvelles attentes relatives à l'étape d'ouverture du pays soit au coeur du plan d'études de 1957. C'est ainsi que la photographie devient le vecteur privilégié pour esquisser un modèle de société basé sur le centralisme linguistique, les traditions catholiques et le capitalisme, autant de valeurs que l'Espagne cherche à perpétuer où à adopter dans son projet de société. Dans le cas du centralisme linguistique, en axant ses représentations exclusivement sur des référents de France métropolitaine, renforcé par des textes de lecture exprimés dans une langue figée et normative mettant en scène des personnages français, la photographie favorise l'assimilation par capillarité chez l'apprenant d'une langue unique, le français de France (et qui plus est, de Paris), un acte intentionnel qui non seulement légitime mais s'assure de faire perpétuer la politique du monolinguisme espagnol. Concernant les traditions catholiques, les photographies, soutenues par les textes de lecture, ne représentent que des comportements sociaux, us et coutumes, etc. appartenant à une culture catholique d'un pays représenté comme conservateur, soit autant de valeurs que la politique Espagnole s'attache à conserver et à perpétuer. D'autre part, les photographies figurent une France moderne en matière technique, en plein

développement industriel et plongée dans une société de consommation capitaliste, soit un modèle de société que l'Espagne cherche à adopter depuis son étape d'ouverture. En somme, le français n'est pas une discipline neutre au sein du système éducatif, et si les mouvements libéraux depuis le XIX^{ème} siècle ont employé le français pour insuffler en Espagne des élans de modernité, progrès et liberté provenant l'extérieur, le régime franquiste s'en empare pour montrer un certain portrait de la France (et par extension, de l'extérieur) qui légitime son idéologie.

En outre, le manuel scolaire de transition objective lui-même cette société de consommation qu'elle dépeint en incorporant pour la première fois dans la manualistique un contenu civilisationnel temporel et périssable qui entraîne l'obsolescence programmée du manuel. Si les référents correspondant au visage capitaliste sont des témoins contemporains de l'époque qui a créé le manuel, ils transforment aussi ce dernier en produit de consommation.

Chapitre 8. Application des approches descriptives (la théorie de la Manipulation)

1. Introduction

L'hypothèse générale selon laquelle le manuel, dans son rôle d'instrument de pouvoir, est une traduction d'intentions aussi bien assumées (la transmission du curriculum officiel) que tacites (la transmission du curriculum caché). Ces intentions se bâtissent sur des traductions didactiques implicites dont les TS sont manipulés afin de répondre au *skopos* didactique dans le premier cas, et idéologie dans le second (pour bénéficier le système plus vaste de la culture cible (la société). Dans ces circonstances, si le traducteur est considéré comme un acteur engagé selon la théorie de la Manipulation, le concepteur de manuel devient un acteur et traducteur engagé qui participe au projet étatique en concevant un manuel constitué de traductions didactiques implicites qui ont l'objectif de réguler le comportement des jeunes sujets en les plongeant dans une certaine représentation du monde. Trois processus de traduction didactiques permettent de véhiculer le curriculum officiel et caché. Ainsi, le programme linguistique est une traduction didactique implicite dont le TS est manipulé au service du *skopos* didactique (curriculum officiel), Ensuite, la LE consignée dans les manuels de transition serait une traduction didactique implicite dont le TS est manipulé au service du *skopos* idéologique (le projet de société). Finalement, le contenu civilisationnel officiel impliquerait une traduction didactique implicite dont le TS est manipulé au service du *skopos* idéologique (le projet de société). Prenant en considération les résultats des traductions didactiques, le manuel scolaire de transition semble obéir aux principes de la transtextualité (Genette) puisqu'il constitue l'hypotexte général duquel découlent les traductions précédentes, auquel s'applique les notions d'originalité et de paternité tant du TS que du TC des positions déconstructivistes (Derrida) en raison de la distorsion entre TS et TC.

2. Statuts et rôles du concepteur de manuel scolaire

Pour parvenir à ce projet étatique officiel et tacite incarné par le livre scolaire, les concepteurs de manuels acquièrent un statut d'acteur et de traducteur engagé, qui, entre autres, vont réguler le comportement des sujets.

2.1. Un acteur engagé

Les concepteurs du manuel prescrivent un modèle de société à faire adopter par les sujets pour qu'ils le perpétuent dans le système de réception *in vivo* c'est-à-dire l'Espagne contemporaine. S'agissant d'un modèle de société désiré, cette représentation n'est pas le reflet *stricto sensu* de la société esquissée, mais un parangon à suivre (Choppin, 1992, p. 163). Ainsi, la société telle qu'elle apparaît dans les manuels est en partie fictive : « c'est une reconstruction qui obéit à des motivations diverses suivant les époques, mais qui ont tout en commun de montrer davantage ce que la société devrait être que ce qu'elle est réellement (1992, pp. 166-167). Les manuels semblent, à première vue, constituer le miroir de la société qui les produit, entendu comme un espace où sont représentées les valeurs, les attitudes, les stéréotypes, voire les idéologies qui caractérisent l'imaginaire d'une époque, qui est en même temps un corrélat de la mentalité collective dominante (Escolano Benito, 2009, p. 40). Ce miroir semble néanmoins renvoyer un reflet déformant mais non moins révélateur, comme le souligne Choppin :

Le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même; c'est donc un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé. Mais, même si l'image qu'il renvoie est nécessairement schématique et parfois obsolète, le manuel est révélateur, parce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société. (1992, p. 19)

Ainsi, les concepteurs du manuel ne sont pas des témoins impartiaux de leurs temps qui se limiteraient à une description neutre de la réalité qu'ils représentent, mais acquièrent le statut

d'acteurs engagés (Chopin, 1992, p. 167) qui imposent un certain modèle de société afin de répondre au projet fixé par l'État.

2.2. Un traducteur engagé

Le concepteur du manuel devient ainsi un traducteur engagé qui manipule intentionnellement les différents TS constitutifs du manuels et enfreint les normes de traduction pour répondre aux *skopos* officiels et tacites. Dans le cas du curriculum officiel, le manuel offre un contenu linguistique et civilisationnel fixe qui est le résultat d'une distorsion des TS afin de les didactiser pour les rendre accessible à l'élève. Dans le cas du curriculum caché, le concepteur-traducteur enfreint la norme traditionnelle de traduction puisqu'il prend ses distances avec ces TS en les manipulant, pour atteindre des objectifs complexes et différents de ceux fixés par le TS, c'est-à-dire, offrir une représentation figée d'un certain modèle de société à reproduire. De cette manière, le concepteur-traducteur n'est pas un individu neutre, mais un acteur au service de l'idéologie dominante à laquelle il adhère, d'autant plus lorsqu'il utilise son propre manuel. Ce statut le rapproche également directement des positions de la théorie du *Skopos* qui envisage le TS comme une simple offre d'informations, et le traducteur comme un individu qui peut s'éloigner du TS et se concentrer sur les besoins du récepteur, en fonction du contexte de réception et de la finalité de la traduction.

2.3. Manipulation du comportement des apprenants

Pour que les sujets adhèrent et reproduisent le modèle de société imposé par le manuel, le concepteur du manuel doit les immerger et endoctriner dans ce récit manipulé. Les messages idéologiques omniprésents, de manière explicite ou implicite, jouent un rôle fondamental dans la formation des mentalités, de la même manière que les livres scolaires qui les véhiculent exercent une influence sur la formation psychologique et intellectuelle des jeunes générations (Choppin, 1992, p. 175). Ce faisant, en imposant un discours idéologique unique, le manuel régule les comportements des élèves en ce qu'il dicte les attitudes correctes à adopter et la manière de

penser : « El libro de texto participa de la regulación [...] ideológica. Forma parte del sistema consistente en imponer un sentido de lo correcto desde el punto de vista de la obligación, de la moral y de la cultura » (Apple, 1996, p. 72). De cette manière, le livre scolaire devient tacitement le guide du comportement moral et social normatif à adopter. Ce phénomène est accru par l'enseignement de l'époque reposant sur l'emploi de la méthode simultanée ainsi que du manuel uniforme qui assure la diffusion et l'appropriation générale du discours unique imposé (Choppin, 1992, p. 104). Dans ces circonstances, il n'y a pas de marge de manœuvre pour des avis et comportements divergents à ceux du dogme idéologique véhiculé par les manuels. D'un côté, la mise en œuvre du contenu linguistique au moyen de réponses préétablies a déterminé les comportements langagiers des élèves, ajouté à la langue exempte de polysémie prescrivant des messages très orientés, ont installé l'élève dans un état constant de soumission le transformant en individu manipulable qui transmettra à son tour les valeurs en dehors du système éducatif en tant que futur acteur de la société. D'un autre côté, la traduction didactique du contenu civilisationnel impose un modèle unique mais également attrayant de société que l'élève n'est pas invité à questionner.

3. Traduction didactique du programme linguistique officiel

Sous le franquisme, les manuels scolaires ont sans cesse constitué un canal privilégié pour endoctriner les mœurs des jeunes et véhiculer l'idéologie dominante, bien que les dogmes les plus traditionnelles et conservateurs soient allés en s'atténuant au fur et à mesure de l'évolution de la dictature pour offrir une place à de nouvelles valeurs, en accord avec la situation politique du moment. Ainsi, les manuels peuvent véhiculer le discours dominant grâce à l'ensemble des signes verbaux constituant un message écrit fabriqué, tels que les titres, le texte de lecture, les exemples dans les exercices d'application, le TS de la TST, etc., sans omettre les choix d'extraits littéraires d'auteurs classiques. Tous ces supports écrits opèrent de manière explicite lorsque le message écrit est direct (sens dénoté), ou de manière implicite

lorsque le message est indirect (sens connoté). Le programme linguistique (curriculum officiel) est le résultat d'une opération de traduction didactique complexe et implicite constituée de deux étapes, qui va permettre également de transmettre tacitement le curriculum caché à travers les discours tacites qu'il exprime.

3.1. Première étape

Le contenu du programme officiel (*questionario*), en l'occurrence, de nature linguistique (grammaticale et lexicale), est une sélection fixe d'éléments linguistiques appartenant à un vaste domaine de connaissances linguistiques (TS1) (voir Figure 15). Ces éléments sont ensuite classés et hiérarchisés selon divers paramètres : « [Le manuel] opère un tri dans le domaine de la connaissance qu'il cloisonne en disciplines, qu'il structure - et hiérarchise - en fonction de critères qui peuvent, suivant les époques et les régimes, considérablement varier (Choppin, 1992, p. 112). Le TS1 subit alors une traduction didactique pour devenir le contenu du programme officiel (TC1), une opération se réalisant en fonction de certains critères didactiques, tels que le contexte de réception (le cadre scolaire), le support de réception (l'espace limité du manuel), le récepteur (l'élève), et les objectifs pédagogiques (première année d'enseignement, méthodologie, etc.). Le TC1 est indéniablement une réduction et une simplification, voir une déformation du TS1 :

Le manuel, pour des raisons strictement pédagogiques, présente nécessairement d'une réalité complexe une vision incomplète, réductrice, simplifiée. Il opère des choix dans le domaine des connaissances et n'en garde que les aspects essentiels. Cette tendance à la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification où par omission, est particulièrement sensible dans les ouvrages destinés aux élèves les plus jeunes. (Choppin, 1992, p. 164)

Cette déformation tient à différentes variations entre le TS1 et le TC1. Le TS1 est un ensemble infini et dynamique de connaissances dans un domaine ouvert en perpétuelle évolution grâce aux recherches constantes relatives à ce domaine. Le TC1, en revanche, est un contenu imprimé, figé, unique, mesurable et restreint qui doit tenir dans l'espace fini que

représente le manuel. Dans le premier cas, il s'agit d'un contenu authentique dont les concepteurs mais aussi les premiers destinataires sont les spécialistes (les chercheurs), dont l'objectif est de générer des connaissances du domaine en question. Il en va autrement pour le TC1 qui n'est plus un contenu authentique mais une sélection de certains des éléments dynamiques du TS1 qui sont consignés sous forme de banque de données à l'état brut dans le programme linguistique officiel (TC1). Les auteurs du TC1 sont différents acteurs (membres de la classe dirigeante, spécialistes du domaine éducatif, etc.) et les destinataires sont les concepteurs du manuel qui, à leur tour, vont devenir les auteurs du TC2 lors de la seconde étape.

3.2. Seconde étape

Le contenu du programme linguistique officiel (TC1) devient le texte source 2 (TS2) au cours de la seconde étape, une permutation qui fonctionne comme une phase intermédiaire unissant les deux étapes. La traduction du TS2 donne le texte cible 2 (TC2) (voir Figure 15). Le TC2 est précisément l'objectivation du contenu du programme officiel (TC1-TS2) (Ossembach, 2009, p. 28), une étape qui constitue la structure indispensable sur laquelle se bâtit le livre scolaire, et se manifeste explicitement dans la méthodologie de conception. Cette seconde étape répond à la fonction référentielle du manuel, comprise comme l'application du contenu du programme d'enseignement et du contenu éducatif (Choppin, 2005, p. 37), que doivent respecter les manuels : « les programmes officiels - quand il en existe - constituent le canevas auquel les manuels doivent se conformer strictement » (Choppin, 1992, p. 19). Le respect du contenu du TS2 est systématique dans les manuels de classe 1 et 2 qui ont été édités sur ce principe, tandis que les manuels de classe 3 se basent sur un TS2 appartenant à un précédent plan d'études.

Lors de cette seconde étape, il est possible de mesurer le degré de fidélité au TS puisque le contenu traduit devient quantifiable et explicite, ce qui conduit Choppin à affirmer qu'il

s'agit d'une traduction concrète et fidèle du programme (1992, p. 115 et 2005, p. 37). Le TC2 devient une traduction fidèle au TS2 puisqu'elle conserve la totalité du contenu, mais pas la forme. En effet, la forme ne peut pas être conservée en raison du changement de nature et de fonctions entre le TC1-TS2 et le TC2 : le TC1-TS2 est une banque de données à l'état brut d'éléments issus du TS1 que le TC2 va actualiser au moyen d'outils pédagogiques offerts par le manuel, au vu de sa didactisation, et *in fine*, de son E/A. En guise d'exemple, le lexique préconisé par le programme officiel (TC1-TS2) n'est pas plaqué tel quel dans le manuel, mais objectivé et didactisé par des textes de lecture, des exercices, des images, etc., selon le cloisonnement thématique de départ.

Si fidélité au contenu du TS2 il y a, le concepteur du manuel bénéficie tout de même d'une grande marge de manœuvre pour objectiver et adapter ledit contenu aux objectifs pédagogiques marqués, aux capacités communicatives du manuel ainsi qu'aux destinataires-utilisateurs du support. De cette manière, il existe autant de mise en œuvre du TC2 que de manuels puisque les concepteurs de ces derniers disposent d'une certaine latitude pour didactiser ce contenu (Choppin, 1992, p. 37). Le résultat, cristallisé par la méthodologie de conception, pourra constituer un critère qui influence dans le choix d'opter pour tel manuel plutôt que pour un autre.

Figure 15

Le processus de traduction didactique du programme linguistique officiel



4. Traduction didactique de la langue étrangère

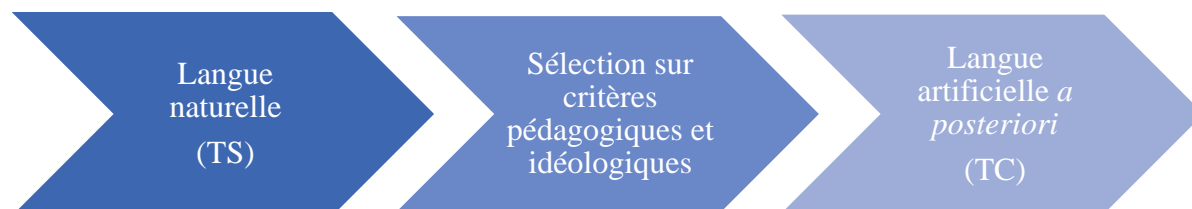
Si la LE enseignée est de nature invariable en raison du respect des critères didactiques explicites afin d'atteindre le *skopos* didactique officiel (Chapitre 1), elle constitue aussi un canal puissant pour transmettre le curriculum caché (*skopos* idéologique). Pour atteindre ce dernier objectif, la LE est également façonnée selon des critères idéologiques tacites que les instructions officielles et les paratextes des manuels de transition se gardent de mentionner explicitement. De cette manière, la LE consignée dans les manuels est le résultat de la manipulation de la langue naturelle source, soit le résultat d'une opération de traduction didactique.

4.1. Étape de sélection d'éléments linguistiques

La LE consignée dans les manuels, que nous désignons comme TC, est une sélection d'éléments linguistiques fixes appartenant à un vaste système de départ, soit la langue naturelle source, désigné comme le TS (voir Figure 16). Le TC est alors incontestablement une réduction et une simplification du TS qui tient au changement de nature entre l'ensemble infini et dynamique que constitue le TS, face au TC, corseté, figé, et mesurable, rentrant dans l'espace limité du manuel. Au delà de ce changement de nature de la langue, il se produit également un changement de statut puisque la langue naturelle (TS) est un contenu authentique employée par des locuteurs dans tous les domaines confondus dont la visée est la communication *lato sensu*, tandis que le TC acquiert le statut de langue étrangère et de langue artificielle *a posteriori* (voir [Chapitre 1](#) du présent bloc). Somme toute, le passage d'un système d'expression et de communication infini à un domaine pédagogique élémentaire et fini entraîne une traduction didactique asymétrique et non réversible.

Figure 16

Le processus de traduction didactique de la LE



4.2. Critères idéologiques tacites

La sélection d'éléments linguistiques obéit aux critères linguistiques déjà cités (voir [Chapitre 1](#) du présent bloc) mais également aux critères idéologiques tacites suivants :

4.2.1. Invariance diaphasique

Les manuels représentent unanimement un cas de non-variation diaphasique au sein de leur contenu textuel (texte de base, exercices d'application, TS de l'exercice de TP, etc.) puisqu'ils ne tablent que sur l'enseignement d'une LE au registre standard voire soutenu. Ce niveau de langue fixe est l'héritage de la langue écrite, littéraire et normative de l'enseignement des langues anciennes, qui prédominait sur la langue parlée (Bréal, 1872, p. 32). Ainsi, le registre unique rend impossible les parasynonymes, c'est-à-dire lorsque deux termes synonymes appartiennent chacun à un registre différent, tels que *le fils de / le gosse de*. L'exemple le plus frappant est offert par le binôme texte de leçon / TS de l'exercice de TP qui donnent la parole aux personnages. Malgré la diversité de chaque personnage (de jeunes adolescents et des adultes, francophones et hispanophones, de classe sociale élevée ou modeste) et la diversité des situations communicatives (dialogues, correspondance épistolaire, textes narratifs/descriptifs, etc.) qui requièrent pourtant un registre propre à chacune, seul le niveau standard, voire soutenu est employé par tous les personnages. Le manuel de Perrier offre un exemple représentatif dans lequel les adolescents issus de trois familles parisiennes

s'expriment de la même manière que les parents, mais également lorsqu'ils se retrouvent entre eux ou qu'ils s'adressent aux adultes. Ce sociolecte unique pourrait alors s'expliquer en raison de la classe sociale aisée à laquelle appartiennent ces trois familles et tenir à l'éducation intellectuelle prodiguée dans ce milieu. En revanche, ce qui vient ébranler cette hypothèse est le fait que leur jeune correspondant espagnol Juan Jiménez s'exprime également dans le même registre tandis qu'il débute son apprentissage de la langue française : « Ayez l'obligeance de lui dire que son fils l'a appelé » (Perrier, 1963, p. 107). L'uniformisation du registre va encore plus loin car aucune différence n'est constatée entre le langage écrit des lettres des adolescents et celui de leurs dialogues, alors que les marques du discours sont différentes entre langue parlée et écrite.

4.2.2. Registre unique

L'invariance diaphasique produit une homogénéisation du parler, qui se réduit à un seul et unique registre pour l'ensemble des personnages et des situations. En conséquence, il n'y a aucun cas de diglossie, que Galisson et Coste définissent comme la situation qui caractérise les individus utilisant concurremment deux parlers ou deux variétés d'une même langue (1976, pp. 153-154), puisque les jeunes adolescents s'expriment de la même manière, aussi bien entre eux qu'envers les adultes, qu'ils soient natifs ou étrangers. Le défaut de diglossie est également frappant dans le manuel de Mauger où les deux familles, l'une française, l'autre canadienne, s'expriment de la même manière, toute génération confondue. Ni la préface ni l'avertissement n'aborde cet aspect pourtant intrinsèque lorsque l'on confronte le français de l'Hexagone et celui du Canada, un aspect qui, s'il existait, impliquerait une entorse au français normatif enseigné, voire un écart linguistique (Galisson et Coste, 1976, p. 168).

4.2.3. Le français normatif

La LE enseignée est normative dans le sens où elle est construite sur une grammaire normative et figée, qui « édicte des règles prescriptives atomisantes (*Dites ceci, ne dites pas*

cela) qui tendent à donner une importance exagérée aux exceptions, en négligeant les règles fondamentales et le système même de la langue » (Galisson et Coste, 1976, p. 376). La norme est largement influencée par la langue écrite et littéraire, par les préjugés socioculturels et sur la notion de niveau de langue hiérarchisés puisque c'est la « bonne société » qui jouit de l'autorité et de la culture, et qui détient le modèle linguistique (1976, p. 376). La norme linguistique, en tant qu'ensemble de règles, est fondée sur les postulats du structuralisme et du générativisme qui réduisent la langue à un objet homogène suffisant pour établir des normes. Le domaine du normatif définit, dans une perspective toujours prescriptive, « des modèles et lorsqu'il hiérarchise des usages, à partir de la description des pratiques d'une élite censée représenter la norme » (Cuq, 2003, p. 177). La norme prescriptive retenue dans l'enseignement de la LE tient au jacobinisme de la langue française, c'est-à-dire à l'idée socioculturelle séculaire du français de Paris considéré à tort comme la langue normative à suivre (Cuq, 2003, p. 112). Cette centralisation linguistique découle directement de la politique de centralisation de la Royauté française, qui, dès le XIV^{ème} siècle, a rapidement compris que la langue était un outil de domination et d'unification du pays, adopte et diffuse le parler de la cour : le modèle parisien (Mayo, 2018, p. 35). La langue unique se matérialisera, entre autres, par l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) qui rend le français langue officielle du droit et de l'administration, à la place du latin. Au XVII^{ème} siècle, se met en place une politique que le sociolinguiste Boyer nomme « l'unilinguisme », une langue au parler unique, de l'élite, et qui exclut et dévalorise toutes les autres (régionales, dialectes) (Boyer, 2008, p. 37). Il convient de signaler également qu'au XVII^{ème} siècle, François de Malherbe, poète officiel à la cour d'Henri IV puis de Louis XIII, entreprend une « vaste entreprise de normalisation de la langue que l'Académie parachèvera. Ce nouveau français concis, clair et pur, qui est avant tout celui de l'élite, devient alors un outil d'unification nationale » (Migeon, 2018, p. 44), et un moyen d'asseoir l'autorité royale. En effet, dans la continuité du purisme malherbien, l'État poursuit la normalisation de

la langue française en créant en 1635 l'Académie française, qui considère que le seul français qui vaille est celui de l'Élite et le bon usage qu'elle impose est celui sanctuarisé de la cour royale (Trudeau, 1992, pp. 162-164). La norme imposée se reposera sur l'enseignement excessif de l'orthographe et de la grammaire à l'école primaire de la III^{ème} République, qui se traduit par l'omniprésence de l'exercice de la dictée où le premier commandement était de ne faire zéro faute (Chervel, 2006, pp. 324-326). Les fautes d'orthographe étaient source de stigmatisation morale puisque tout écart par rapport à la norme orthographique n'était non pas qualifié d' « erreur », comme en calcul, mais de « faute », synonyme de sacrilège (Testard-Vaillant, 2018, p. 72).

Le centralisme linguistique est perceptible dans les manuels qui emploient le français normatif, exempt de toute variation intralinguistique, servant ainsi la politique linguistique de l'État espagnol de l'époque (voir [Chapitre 1 du Bloc 1](#)). Cela se traduit dans les manuels par un monopole du français de France, considéré comme la norme exogène (Cuq, 2003, p. 178) et par une absence de références au français d'autres pays francophones. Il est important de rappeler que la notion politique de francophonie est postérieure et date de 1970 (Cuq, 2003, p. 112), ce qui explique le défaut de références culturelles aux pays francophones, et le monopole de la représentation iconographique, culturelle et spatiale de l'Hexagone dans les manuels. D'ailleurs, les familles françaises à l'intérieurs des fictions sont part défaut toutes françaises et quasi unanimement de Paris. Par conséquent, l'ensemble des références culturelles relatives à ces familles sont exclusivement françaises, avec une large centralisation sur Paris, la province étant reléguées aux leçons portant sur les vacances et les transports. Les personnages, qu'ils soient originaires de Paris ou de province, s'expriment tous selon la langue normative prescriptive retenue, ce qui exclue toute variation linguistique tels que les dialectes, qui constituerait un écart de langage (grammatical ou lexical) par rapport à la norme imposée. Ainsi, il ne se produit aucun cas de dyglossie (Galisson et Coste, 1976, p. 154). Le manuel

Mauger est le seul manuel qui s'ouvre à la variation socioculturelle en incorporant une famille canadienne (la famille Vincent). Cet élargissement à l'aire géographique francophone est signalé dès la préface du manuel : « Notre idiome est celui d'une des plus anciennes nations de l'Europe comme il est un des idiomes des Belges, des Suisses, des Canadiens et des habitants de l'Ile Maurice. Comme il est la langue de la République haïtienne » (1967, p. V). Les prémices de l'enseignement de la francophonie se limite à un pays francophone, le Canada (sans préciser non plus qu'il s'agit de la langue officielle de la province de Québec), dont la visée est de fournir à l'élève, par le biais d'une famille étrangère visitant leurs amis parisiens l'apport culturel suivant :

Un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ; il pourra associer aux réactions des personnages, comme s'il visitait la France en leur compagnie. [...] L'occasion lui est ainsi offerte de multiplier les comparaisons de la vie française avec les habitudes des autres peuples. Par-là, cet ouvrage se place résolument sur le plan national et sur le plan international. (1967, p. VIII)

Si la variation socioculturelle à travers les comportements des personnages est assumée comme aspect complémentaire dans l'apprentissage de la LE, elle reste assez relative dans l'ensemble du manuel puisque la rubrique « En France », située à la fin du manuel, n'aborde que la civilisation française, et non pas canadienne, dans la série de documents, et majoritairement parisienne (jusqu'à la leçon 55), et ensuite il y a quelques références aux provinces (leçons 56 à 60) (Mauger, 1967, p. 185).

Finalement, bien que la norme soit largement influencée par la langue écrite et littéraire, il convient de signaler que les manuels de transition du corpus se trouvent à une époque charnière qui commence à intégrer timidement les nouveautés didactiques. C'est en ce sens que les indications officielles exigent que les manuels autorisés pour le plan d'études de 1957 se structurent sur le *Français Fondamental*, qui est une nomenclature issue du domaine de la linguistique comparée, effectuée par le CREDIF à partir de plusieurs enquêtes statistiques

menée entre 1951 et 1954 de manière inédite sur des discours parlés, permettant d'établir une liste de fréquence du vocabulaire en général le plus usuel, ainsi que des termes grammaticaux et de quelques structures syntaxiques très employées dans les échanges oraux (Cuq, 2003, pp. 107-108). Malgré l'intégration du *Français Fondamental*, l'analyse des méthodologies de conception des manuels montre qu'il s'agit d'un enseignement encore très traditionnel et écrit.

3.1. Résultats

La LE consignée dans les manuel, et *in fine*, enseignée aux élèves, est le résultat d'une opération de traduction didactique impliquant une manipulation du TS. Cette distorsion s'explique en raison de la sélection des éléments linguistiques qui obéit à des critères didactiques officiels et à des critères idéologiques tacites. Si la LE est une langue figée et artificielle en raison du respect des critères didactiques officiels, l'application des critères idéologiques tacites la restreignent également, en vue de répondre au *skopos* idéologique auquel le concepteur du manuel appartient: elle est alors caractérisée comme une langue normative reposant sur grammaire normative et figée, et influencée par la langue écrite et littéraire. La LE constitue un cas d'invariance diaphasique limitée au niveau standard voire soutenu, engendrant un sociolecte unique et une uniformisation du registre et de la langue écrite enseignée (voir Figure 17). La LE devient alors un modèle imposé aux élèves qui vont légitimer et par là même perpétuer la politique linguistique du franquisme basé sur le centralisme.

Figure 17

Nature de la langue étrangère

Critères	Didactiques	Idéologiques
Caractéristiques	Langue artificielle <i>a posteriori</i> Langue naturiste Limitée au <i>degré I</i> du Français <i>Fondamental</i> Monosémie Défaut de synonymie Sens explicite et propre Sens dénotatif et connotatif Langue figée et invariable	Invariance diaphasique Registre unique Niveau de langue standard voire soutenu Langue normative et écrite.

5. La traduction didactique du contenu civilisationnel

La photographie civilisationnelle est un vecteur novateur et supplémentaire pour transmettre le curriculum officiel et caché, soit de manière explicite lorsque le message est direct (sens dénoté), ou de manière implicite lorsque le message est indirect (sens connoté). À l'instar du programme linguistique officiel, le contenu de civilisation fait l'objet d'un processus de traduction didactique reposant lui aussi sur une manipulation du TS afin d'atteindre le *skopos* visé. Ce processus de traduction se structure en deux étapes, soit une de sélection d'éléments au sein du TS, puis une objectivation dans le manuel (voir Figure 18).

5.1. Message duel de la photographie

L'image se base sur un message duel, soit le message iconique dénoté, ce à quoi renvoie littéralement chaque signe représenté, face au message iconique symbolique, qui se rapporte aux connotations de l'image (Barthes, 1964, pp. 43-44). Lorsque les photographies représentent des réalités françaises en adéquation avec la thématique de la leçon dans laquelle elles se trouvent, les référents (monuments, lieux, etc.) immédiatement perceptibles correspondent au

message iconique dénoté, facilement identifiable grâce à la légende accolée, que Barthes qualifie de *message linguistique* (1964, pp. 44-45). Ce niveau de lecture constitue le premier degré de l'intelligible d'une réalité dénotée, dans lequel l'élève investit un savoir attaché à sa perception, à ses propres connaissances des éléments représentés. Ici, l'ancrage du sens attribué au message linguistique (le langage) permet d'identifier les éléments représentés lorsque le savoir de l'élève est insuffisant ou fait défaut. Ce message iconique littéral, permettant la transmission du curriculum officiel, est le support sur lequel s'imprime le message iconique symbolique, au service du curriculum caché. Le deuxième niveau de lecture se rapporte aux connotations de l'image et mobilise des connaissances qui vont au-delà du savoir investi précédemment. Comme le signale Barthes, au deuxième niveau de lecture, le message linguistique, dans notre cas le texte de base auquel devrait se rattacher la photographie, oriente l'interprétation (et non plus l'identification) de la photographie, qui est toujours polysémique. Il est l'une des techniques « destinées à fixer la chaîne flottante des signifiés, de façon à combattre la terreur des signes incertains » (Barthes, 1964, p. 44). D'après Barthes, l'ancrage du sens attribué au langage devient alors idéologique :

le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image, lui en fait éviter certains et en recevoir d'autres ; à travers un *dispatching* souvent subtil, il le téléguide vers un sens choisi à l'avance. Dans tous ces cas d'ancrage, le langage a évidemment une fonction d'élucidation, mais cette élucidation est sélective. [...] le texte est vraiment le droit de regard du créateur (et donc de la société) sur l'image : l'ancrage est un contrôle, il détient une responsabilité, face à la puissance projective des figures, sur l'usage du message ; par rapport à la liberté des signifiés de l'image, le texte a une valeur répressive, et l'on comprend que ce soit à son niveau que s'investissent surtout la morale et l'idéologie d'une société. (1964, pp. 44-45)

Dans ces circonstances, les photographies, toujours employées à dessein, répondent inmanquablement aux intentions du commanditaire (le concepteur du manuel, l'éditeur, l'auteur, etc.) et sont systématiquement tributaires des destinataires (les élèves) et du contexte

de réception. Ce dernier facteur explique la différence de représentations iconographiques entre les vingt et un manuels de maisons d'édition espagnoles adressés à des élèves exclusivement espagnols de l'époque retenue, et le manuel de Mauger, d'une maison d'édition française, destiné à l'usage concomitant des étudiants internationaux dans de nombreux pays. Ce dernier manuel semble répondre au concept traductologique de *localisation*, c'est-à-dire que son contenu (linguistique, iconographique, référentiel, culturel, etc.) s'adapte à une plus large cible potentielle. Au vu de cette variabilité, il est aisé de comprendre les raisons qui ont poussé l'interdiction des manuels étrangers sous la dictature au contenu iconographie inapproprié, exception faite du manuel de Mauger, autorisé en Espagne pour un premier emploi dans le réseau des Alliances Françaises en Espagne, puis élargi à l'enseignement secondaire.

5.2. Première étape

La première étape de l'opération traductive consiste à sélectionner dans l'ensemble vaste de la réalité civilisationnelle française (TS) des éléments figés sous forme de photographies préexistantes et disponibles pour le concepteur du manuel. En effet, les photographies préexistent à la sélection puisqu'elles proviennent d'un cadre non didactique et majoritairement issues du domaine touristique, comme en témoigne le manuel de Grande Ramos : « Fotografías facilitadas por la Representación en España del Commissariat Général au Tourisme » (1961, p. 62). Contrairement au programme linguistique officiel, il n'existe aucun programme culturel officiel imposé puisque le plan d'études de 1957 précise qu'il s'agit d'une simple introduction à la civilisation française. Ce faisant, chaque éditeur semble libre d'intégrer la quantité de photographies qu'il souhaite tout en tenant compte des contraintes techniques (coût d'achat, technique d'impression, répercussion sur le prix de vente du manuel, etc.). Toutefois, il convient de signaler que la sélection des photographies n'est pas toujours conditionnée aux thématiques *stricto sensu* du manuel puisque peu d'entre elles exercent la

fonction d'illustration de la leçon, voire même certaines induisent en erreur en représentant des éléments qui contredisent les messages des leçons.

5.3. Seconde étape

La seconde étape consiste à introduire la sélection de photographies dans le manuel (TC), selon des positions et formats stratégiques afin de répondre au mieux au *skopos* fixé. Il s'agit de la phase d'objectivation du contenu civilisationnel. Les photographies sont alors dépossédées d'un grand nombre de leurs fonctions premières relatives au domaine professionnel pour lequel elles ont été produites, et acquièrent, lors de leur intégration dans le manuel, de nouvelles fonctions en accord avec les objectifs fixés. A partir de cet instant, le TC constitue un cas de manipulation du TS puisqu'il n'en offre qu'une représentation partielle, voire biaisée, comme l'expliquent les différents facteurs ci-dessous.

5.3.1. Critères de sélection

Tous les éléments du TS nuisibles à l'image d'Epinal que cherche à représenter l'auteur du manuel sont évincés. À l'aune du chapitre précédent, nous remarquons que les valeurs sociales progressistes françaises font défaut, telles que les avancées sociales dans le droit des femmes, le féminisme, les mœurs progressistes, les élans de liberté et d'égalités, etc., autant de valeurs qui caractérisent déjà la France à cette époque. Les situations liées aux relations sociales sont également des exemples frappants de ce phénomène de distorsion du TS. En effet, nous remarquons un patron unique des personnages, qui ne fait qu'annoncer celui que reprennent les MAV, où tous les personnages se ressemblent : « Il donnent une vision idéalisée de l'humanité : les personnages sont sains et entrent dans les canons sociaux (bonne éducation), les familles (traditionnelles) sont heureuses (on ne parle pas des séparations), etc. (Margerie et Porcher, 1981, p. 25). Les offrent une représentation tronquée du monde car des pans entiers de la réalité sont absents, et nulle allusion n'est faite à l'exploration sociale, ni à la souffrance morale ni à l'angoisse (Margerie et Porcher, 1981, p. 26). Pour ces auteurs, il s'agit d'une

représentation partielle : « nul conflit vient dresser les enfants contre les parents, les employés contre les employeurs, ou alors ils se règlent par le sourire. Nul complexe psychologique ne vient perturber les caractères bienheureux » (1981, p. 26). La conséquence de cette simplification à l'extrême est celle de présenter une image irréaliste et peu crédible du monde (Margerie et Porcher, 1981, p. 26). Ce faisant, le manuel n'est jamais neutre, car à travers les traductions didactiques, il impose une vision unique du TS.

En outre, la représentation de la société doit plaire aux élèves, sans quoi, ils n'y adhèrent pas. Les défauts, les imperfections et les dysfonctionnements ne sont pas représentés afin de ne laisser place qu'à un modèle de société attrayant à hauteur d'enfant. Ainsi, la traduction de la société est tout aussi belle en ce qu'elle séduit, qu'infidèle²⁶ lorsqu'elle déforme la réalité qu'elle traduit. Dans ce véritable miroir aux alouettes, la beauté et la séduction passent dans les manuels de transition par l'iconographie foisonnante, souvent relayées par les aventures des adolescents, deux ressources pédagogiques novatrices à l'époque qui accrochent les élèves et s'inscrivent dans le contexte de l'émergence de la culture de l'image. Ces stratégies nouvelles sont le reflet du fonctionnement de la communication *lato sensu*, où le langage non verbal est plus puissant que le verbal. Les manuels se basent alors sur la stratégie dichotomique du champ et de l'hors-champs : ce qui est montré, visible, semble constituer ce qui doit être intégré et reproduit par l'élève, tandis que ce qui est passé sous silence, tu, invisibilisé, est considéré comme non existant et nuisible.

5.3.2. Changements de fonctions et de récepteurs

Le récepteur du TS est le citoyen français qui, à travers son existence, façonne une réalité française que l'on peut désigner comme contenu authentique (TS). Le photographe professionnel est le concepteur de la photographie (TC), et le destinataire de celle-ci est la

²⁶ Nous reprenons l'expression attribuée au lexicographe français Gilles Ménage, désignant une manière de traduire les textes classiques au goût français et aux bienséances de l'époque, car ces textes étaient jugés démodés.

personne qui la reçoit dans un contexte de réception non pédagogique, comme le touriste, afin de parvenir au objectifs du commanditaire de la photographie (agence de voyage qui tâche de convaincre de visiter telle ville, tel monuments, etc.). L'élève, quant à lui, n'est qu'un destinataire par ricochet du TC lorsque la photographie, en tant que document authentique, est détournée d'un certains nombre de ses fonctions premières et est utilisée dans le manuel scolaire à des fins curriculaires.

5.3.3. Attributs de la photographie

5.3.3.1. Nature figée

La distorsion du TS est accrue par la nature figée de la photographie qui implique certaines limites dans la représentation. L'ensemble des photographies représentent des situations et comportements aussi fixes qu'incomplets : « La réalité dont la photographie nous assure n'est que partielle. Ce n'est qu'un fragment, un point singulier du passé » (Barthes, 1980, p. 52). Les photographies, présentes de façon isolée et unitaire, ne peuvent prétendre rendre compte de toute la complexité des éléments constitutifs de la situation de communication, tels que les éléments de nature dynamique (fournis par la vidéo et le son), la paralinguistique, la communication non verbale comme la gestualité *lato sensu*, etc., autant d'éléments nécessaires à la compréhension du message (Galisson et Coste, 1976, p. 271). La photographie est pauvre dans le sens où elle n'offre qu'une vision partielle de la situation représentée, à l'instar de l'image pédagogique (voir [Chapitre 3 du Bloc V](#)). Par conséquent, les connaissances de la culture française seront fixes et limitées aux représentations figées qu'offrent les photographies et les textes de base qu'elles sont censé illustrer : « elle [l'image fixe] aussi se fait véhicule de contenus socio-culturels que leur homogénéité tend à rendre monolithiques » (Coste, 1975, p. 20). Elles seront d'autant plus limitées lorsqu'elles sont exemptes de leur fonction d'illustration et d'une légende.

Si les images didactiques entraînaient des généralisations et des catégorisations statiques, il en va de même avec les photographies représentant des personnes qui élèvent les comportements au rang de stéréotype, c'est-à-dire, une représentation réduite à un seul trait. Cuq affirme que le stéréotype est une vision partielle et donc partielle de cette réalité qui doit être complétée pour ainsi démontrer qu'il ne représente qu'un aspect de la réalité considérée (2003, p. 224). De plus, l'absence d'exploitation pédagogique et/ou d'explication ne fait que renforcer la fixation des stéréotypes que les jeunes ont acquis sur le monde et la vie (Escolano Benito, 1998, p. 143). Bien que la notion de stéréotype soit considérée depuis les années 1980 comme une entrave à l'interprétation fine de la réalité sociale car véhiculant une vision orientée et restrictive de la réalité socioculturelle étrangère, il n'en reste pas moins que, sous la période coloniale et post-coloniale, le stéréotype était considéré comme un concentré de vérité, dont l'objectif pédagogique était de simplifier la réalité socioculturelle, jugée trop complexe pour être enseignée brut (Cuq, 2003, p. 225). Le stéréotype dans les manuels de transition en est l'héritage, puisqu'il simplifie la réalité socioculturelle française en en montrant qu'un seul aspect et en exhibant uniquement ce qui répond aux intérêts de l'idéologie.

Finalement, images didactiques ou photographies figuratives, toutes invisibilisent la situation de communication, un cadre qui ne donne pas accès à l'implicite des personnages, à leurs rapports sociaux, au contexte socioculturel, aux données psychologiques, affectives, psychanalytiques, etc.

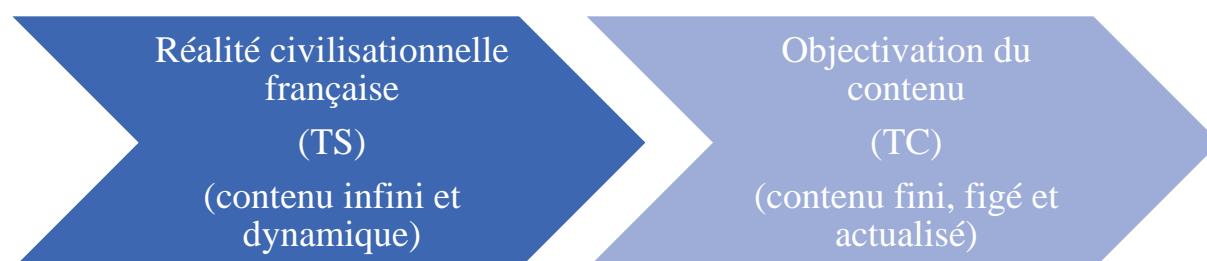
5.3.3.2. Nature chromatique

La nature chromatique en noir et blanc accentue également la déformation du TS. Si la couleur est porteuse d'émotions et de symboliques selon les cultures de réception (Pastoreau, Simonnet, 2005, p. 7), il en va autrement avec le noir et blanc qui aurait tendance à homogénéiser toutes les représentations, et à éloigner le référent de son univers original pour le transposer dans un autre. De plus, le noir et blanc traduit différemment les sensations et les

émotions, et touche différemment le spectateur. Par ailleurs, une photo en noir et blanc réduit l'identification du contexte de la prise de la représentation : l'époque (couleur des vêtements), la saison (couleur du feuillage des arbres), le moment de la journée (luminosité). L'interprétation de chaque élève varie également en fonction de la connaissance qu'il a du référent photographié. Lorsque le référent est déplacé d'univers et amputé de certains de ses éléments contextuels comme la couleur, la perception que l'élève a de la représentation est faussée et il se produit alors une certaine distanciation avec le réel (Chellali, 2021). De plus, l'attribut noir et blanc semble creuser une distorsion temporelle dans la perception de la représentation puisqu'il évoquerait des actions passées et lointaines, alors que la couleur créerait l'illusion du présent (Chellali, 2021).

Figure 18

Le processus de traduction didactique du contenu civilisationnel



6. Transtextualité et positions déconstructivistes

6.1. Traductions didactiques transtextuelles

Les trois traductions didactiques constituent un cas de traduction *transtextuelle* dans le sens attribué par Genette qui emploie le terme de *transtextualité* pour désigner toute relation directe et indirecte existante entre deux ou plusieurs textes (1982, p. 7). Les TS sont des hypotextes vastes et dynamiques composés chacun d'une infinité d'hypertextes en constante

évolution. Dans le cas de la traduction didactique de la LE, le TS (la langue naturelle) appartient à un système infini et évolutif. Pour la traduction didactique du programme linguistique officiel, le TS (le domaine de connaissances scientifiques) repose sur de nombreuses composantes de nature essentiellement linguistiques (grammaire, lexique, etc.). En ce qui concerne la traduction didactique du contenu civilisationnel, le TS (réalité française) est constitué d'une kyrielle de composantes (politiques, sociales, culturelles, etc.). Dans ces trois situations, les hypotextes (TS) sont des ensembles infinis qui entretiennent une relation intertextuelle avec leurs hypertextes, qui sont des TS précédents. Les TC correspondant sont indéniablement des distorsions puisque les TS sont des réalités complexes, infinies et dynamiques, tandis que les TC sont des représentations vulgarisées, finies et figées. Ce faisant, compte tenu de ce changement de nature, le TC n'est pas en mesure d'embrasser la totalité du TS, ne serait-ce pour tenir dans l'espace fini et limité que représente le manuel, un phénomène de réduction qui entraîne certaines déformations du volume d'information qui y est consigné (Gérard, 2010, p. 20).

La manipulation du TS ainsi que sa nature transtextuelle convergent vers les positions de Derrida qui a signalé que la traduction n'est pas intégralement subordonnée au TS, puisque ce dernier n'existe qu'en tant que texte dépendant d'autres textes préexistants auxquels il renvoie.

6.2. Manuel scolaire et traduction transtextuelle

Les trois traductions didactiques transtextuelles précédemment décrites sous-tendent le manuel scolaire, et en constituent la charpente principale. Dans ces circonstances, le manuel s'insère également dans le réseau intertextuel en devenant l'hypotexte général duquel découlent les traductions précédentes. Ainsi, le manuel est vertébré sur un compendium d'hypertextes imbriqués et liés en réseau dont l'existence dépend de l'existence première de l'hypotexte. Cette hiérarchie des *hypertextes* dans l'*hypotexte* central donne lieu à une imbrication *hypertextuelle* car tous les *hypertextes* renvoient directement ou indirectement à l'*hypotexte*.

C'est ainsi que nous pourrions désigner les *hypertextes* comme différents sous-systèmes constitutifs d'un système supérieur l'hypotexte (le manuel) et qui n'ont de valeur qu'en raison de l'existence de l'hypotexte. Genette signale qu'il s'établit alors un rapport de préexistence puisque l'hypertexte ne pourrait exister tel quel sans l'hypotexte dont il résulte (1982, p. 12). Autrement dit, il existe un lien hiérarchique qui unit l'ensemble des traductions, où une traduction repose toujours sur une traduction précédente, jusqu'à arriver aux traductions les plus enfouies et insoupçonnées. Cette imbrication infinie rejoint là aussi les positions de Derrida puisque le manuel, en tant que traduction, a un signifié et une existence propre, différents de ceux des TS qui le sous-tendent, de la même manière que le travail du concepteur-traducteur du manuel n'a rien à voir avec celui des auteurs des TS. Les concepts d'originalité et de paternité tant du TS que du TC revendiqués par Derrida s'applique au cas du manuel scolaire : ce dernier a la même importance, voire davantage que l'original, puisqu'aucun des deux n'est considéré comme authentique ou originel. Ce sont des traductions issues de traductions précédentes, ou comme le suggère Derrida (1972), des transformations voire des déconstructions de textes préexistants.

7. Conclusion

L'application de la théorie de la Manipulation a permis de remarquer que le manuel scolaire est une traduction d'intentions assumées (la transmission du curriculum officiel) et tacites (la transmission du curriculum caché). Ces intentions reposent principalement sur la traduction didactique implicite de trois TS que sont la langue naturelle, le domaine de connaissances scientifiques puis la réalité civilisationnelle. L'opération de traduction didactique consiste à sélectionner dans les TS des éléments obéissant à certains critères établis selon le *skopos* poursuivit, et de les objectiver dans le manuel scolaire pour former le TC. Ainsi, les TC sont respectivement la LE, le programme officiel de langue, et enfin du contenu de civilisation.

Dans ces trois cas, il s'est produit une manipulation des TS puisque ces derniers sont des ensembles complexes, infinis et dynamiques, construits sur des TS précédents imbriqués les uns dans les autres, tandis que les TC respectifs sont le résultat fini et figé de l'opération. Dans ces circonstances, le concepteur du manuel devient un acteur et un traducteur engagé qui enfreint les normes de traduction en manipulant le TS afin de mener à bien les intentions fixées. Si d'un côté les TS sont biaisés selon des critères didactiques en vue de leur didactisation et adaptation aux paramètres scolaires, ils sont également manipulés sur des critères idéologiques tacites afin de répondre aux normes imposées et à un projet idéologique auquel participe le concepteur du manuel.

Le programme linguistique (TC) est le résultat d'une opération de traduction didactique complexe à deux étapes où le TS subit premièrement une manipulation selon des critères didactiques (contenu curriculaire de la première année d'enseignement du français) qui imposent une sélection d'éléments de nature linguistique dans le TS. À l'issue de cette première étape, le concepteur du manuel objective le TC dans le manuel selon des critères didactiques (indications ministérielles sur la distribution des contenus selon la progression linguistique, la distribution du temps scolaire, etc.) mais également idéologiques dans la mesure où il bénéficie d'une marge de manœuvre pour objectiver et adapter ledit contenu à ses intentions tacites.

La LE est le résultat d'une opération de traduction didactique passant par un processus de sélection d'éléments linguistique du TS qui obéissent à des critères didactiques (une langue simplifiée, figée, artificielle à *posteriori*, pour être accessible à l'apprenant) mais également à des critères idéologiques. Ces derniers sont l'invariance diaphasique (offrir un seul registre standard voire soutenu, et un sociolecte unique), une homogénéisation du parler, défaut de diglossie (lorsque les individus utilisent concurremment deux parlers ou deux variétés d'une même langue), une LE normative (construite sur une grammaire normative) à imiter, basée sur le stéréotype socioculturel qu'il s'agit du français de Paris, fruit de la centralisation

linguistique). La LE devient alors un modèle imposé aux élèves qui vont légitimer et par là même perpétuer la politique linguistique du franquisme basé sur le centralisme. L'élève est constamment exposé au centralisme linguistique dans les manuels, qui se traduit par un monopole du français de France, considéré comme la norme exogène, encouragée par une représentation ethnocentrique de la civilisationnelle de la France métropolitaine.

Le contenu culturel est le résultat d'une opération de traduction didactique passant par un processus de sélection d'éléments iconographiques du TS qui obéit à des critères didactiques et idéologiques. Dans ce cas précis, les critères didactiques sont assez flous en raison du défaut d'un programme culturel officiel imposé puisqu'il s'agit d'une simple introduction à la civilisation française, d'après le plan d'études de 1957). Seules les contraintes techniques (coût d'achat des photographies, technique d'impression, répercussion sur le prix de vente du manuel, etc.) semblent être les véritables critères didactiques. Les critères idéologiques sont manifestes dans les choix réalisés par le concepteur du manuel qui, parmi toutes les photographies disponibles, n'a retenu que celles répondant à ces intentions explicites et implicites. Les photographies (TC) ainsi déplacées de leur contexte source au manuel scolaire objectivent le contenu culturel tout autant qu'elles constituent un cas de manipulation du TS afin d'atteindre le *skopos* visé. Un fois dans les manuels, les photographies racontent un récit culturel façonné par les sélections faites par le concepteur du manuel, et par leur disposition dans le manuel. Le TC expose un modèle de société unique et flatteur, une représentation figée et valorisante de la France, fonctionnant comme modèle de société à faire reproduire par les élèves. Si la langue y participe au moyen de l'application des critères idéologiques, la photographie y joue un rôle prépondérant puisqu'elle accélère l'intérêt voire l'adhésion des jeunes sujets, qui ne remettent pas en question cette représentation belle mais infidèle.

Somme toute, le simulacre de société a pour objectif de bénéficier les intérêts du système plus vaste qu'est la société créatrice des livres scolaires, c'est-à-dire, l'Espagne. Ainsi,

l'impact de l'idéologie déterminant le type de traduction comme l'a mis en avant l'école de la Manipulation, les trois principales traductions didactiques constitutives du manuel scolaire de transition corroborent l'idée que la traduction constitue une réécriture qui reflète une idéologie et une vision du monde, en somme, une manipulation au service d'un certain type de discours. Sans la manipulation des différents TS, les *skopos* officiels et tacites ne seraient pas possibles, ce qui renforce l'idée que, la traduction, en l'occurrence didactique, est un système complexe qui peut être manipulé pour bénéficier le polysystème de la culture cible à laquelle appartient le système éducatif. Le concepteur du manuel, en plus d'être un acteur et un traducteur engagé, régule le comportement des apprenants. En les immergeant et par là même endoctrinant dans un récit manipulé aux allures d'image d'Épinal, le concepteur assure l'adhésion et la reproduction du modèle de société imposé par le manuel.

En outre, il a été possible de rapprocher la notion de traduction didactique de celle de transtextualité en désignant les TS comme les hypotextes vastes et dynamiques composés chacun d'une infinité d'hypertextes en constante évolution. Ces trois traductions didactiques transtextuelles sous-tendent le manuel scolaire, et en constitue la charpente principale. Dans ces circonstances, le manuel s'inscrit également dans le réseau intertextuel en devenant l'hypotexte général duquel découlent les traductions précédentes. Il est alors constitué d'un compendium d'hypertextes imbriqués et liés en réseau dont l'existence dépend de l'existence première de l'hypotexte. Cette imbrication infinie de traductions jusqu'aux plus insoupçonnées converge vers les positions déconstructivistes puisque le livre scolaire, en tant que texte cristallisant l'ensemble des TC, acquiert un signifié et une existence propre, différents de ceux des TS qui le sous-tendent, de la même manière que le travail du concepteur-traducteur du manuel est en rupture avec celui des auteurs des TS. Dans ces circonstances, il s'est produit de telles « transformations » (Derrida, 1972) entre les TS et le manuel scolaire qu'aucun des deux

n'est considéré comme authentique ou originel, mais simplement comme des traductions issues de traductions précédentes.

Chapitre 9. Application des approches descriptive (la théorie des Normes)

1. Introduction

Le manuel scolaire impose à l'élève des TC univoques qui sont en réalité des manipulations des TS respectifs. L'apprenant adhère aux messages véhiculés et se soumet au pouvoir exercé sur sa personne par les nombreux mécanismes qui ont été précédemment expliqués. L'école a installé l'élève dans une soumission et inhibition constante qui ne lui donne pas la possibilité d'être dissident au curriculum officiel et caché. Les nombreux facteurs qui sont à l'origine de cette acceptation et adhésion générale relèvent des normes socialement partagées, que les individus d'une communauté s'accordent à considérer comme un comportement étant correct, selon les situations inscrites dans des coordonnées spatio-temporelles précises. Les normes sont alors un accord collectif non formalisé pour agir d'une manière déterminée dans une situation donnée, et reflètent par-dessus tout, les valeurs et attitudes d'un système socio-culturel. L'institution éducative et le manuel scolaire ainsi que ses composantes obéissent également à des normes qui sont le reflet d'une époque et de la pensée occidentale. Ces normes, étant alors légitimées et acceptées si elles sont considérées socialement comme étant correctes, sont autant de facteurs qui vont susciter l'adhésion des élèves à l'exercice du pouvoir sur eux-mêmes.

2. Les procédés du manuel scolaire

2.1. Le document authentique

La photographie figurative constitue un document textuel authentique dont la première visée n'est pas didactique, par conséquent le jeune public ne remet pas en question son authenticité (Galisson et Coste, 1976, p. 59, Cuq, 2003, p. 29). À cette époque, les élèves considèrent que la photographie garantit une fidélité totale de la représentation captée mécaniquement et non humainement, offrant ainsi un gage d'objectivité. Il s'agit de la représentation *analogique* de la photographie, où le rapport entre l'image et son référent auquel

elle adhère est pratiquement tautologique, immédiat et sans relais (Barthes, 1980, pp. 16-17). L'objectivité, la fidélité et la vérité de la photographie – le noème « ça-à-été » – ne sont pas remis en question (Barthes, 1980, p. 121). La nature même de la photographie authentifie le référent, elle impose et certifie de ce qu'elle représente, ne laissant pas à l'élève le bénéfice du doute.

Par ailleurs, comme le rappelle Coste en citant Tardy, l'élève qui découvre la civilisation étrangère par le biais de l'image considère celle-ci comme exemplaire, et n'aura pas la capacité de remplacer cette image par une autre (notion de *diégèse*) :

au lieu de fonctionner comme une parmi d'autres, elle risque de devenir, pour l'étudiant, matrice de fantasmes qui la répètent à l'identique ou la fausse. En effet, ou bien elle est lue comme reflet objectif et exact du réel étranger (« si ça paraît ainsi, c'est ainsi ») ; ou bien elle est vue comme confirmant des prévisions, conforme à des clichés culturels antérieurs (« c'est tout à fait ce que je pensais ») ; ou bien elle est simplement ramenée et comparée aux représentations familières de la culture maternelle (« c'est comme ça chez nous / « ce n'est pas comme chez nous »). Dans tous les cas, il y a généralisation erronée. Dans tous les cas il peut y avoir incompréhension et contresens. Alors que l'image isolée est proprement insignifiante, rien n'empêchera qu'on la perçoive spontanément comme significative par excellence. Cette confiance dans le regard n'existe guère -et encore- que chez les enfants. (1975, pp. 18-19)

De plus, lorsque la fonction d'illustration du texte de base est respectée, il se produit, d'après nous, une réversibilité de l'ancrage du sens entre les deux supports (photographie et texte de base). En effet, l'ancrage du sens attribué au message linguistique (texte de base) renforce le signifié de la photographie, il la rend encore plus authentique. En parallèle, Porcher signale que dans ce cas, l'image tient le rôle de motivation du texte en lui conférant une certaine plausibilité, elle l'authentifie en le contextualisant. C'est alors que, d'après cet auteur, l'image remplit également une fonction d'ancrage du sens, elle sémantise le texte écrit en donnant aux élèves une visualisation du sens global de l'énoncé écrit proposé (Porcher, 1978, p. 18). C'est

ainsi que le signifié figé de la photographie rejoint le signifié fixe du texte, un signifié univoque cristallisé par un ancrage réversible du sens, qui n'est pas sans rappeler la réversibilité de l'exercice de transposition (thème / version), où le sens demeure également invariable (voir [Chapitre 5 du Bloc II](#)). Si d'un côté la non remise en question de la signification unique imposée par le texte est relayée par l'enseignant qui ne fait que reproduire le message du manuel, l'élève, quant à lui, désarmé pour contredire cet ordre établi, est totalement immergé au cours de son apprentissage de la langue dans cet univers des significations et réponses uniques imposées, où fait défaut l'interprétation personnelle, à l'instar des exercices de conversation et de TST.

Si l'élève adhère au gage d'objectivité que semble lui apporter la photographie figurative, il n'est pas conscient des diverses stratégies du photographe ainsi que des techniques disponibles dès cette époque permettant d'infléchir l'effet de réel et de vraisemblance de ce support, et d'en accentuer la puissance émotionnelle et évocatrice (Choppin, 1992, p. 165). En premier lieu, les aspects relatifs à la composition de la photographie, l'échelle, le cadrage, le choix du champ et donc l'exclusion du hors champ, l'angle de prise de vue, la lumière, la couleur, les contrastes sont autant d'aspects qui constituent la vision du photographe (Choppin, 1992, p. 159) et qui donne de la force à la photographie. À cela s'ajoute également les divers procédés techniques, qui, au moment du développement, peuvent considérablement modifier le rapport au réel afin d'attirer l'attention sur certains points. Outre ces éléments propres à la photographie interviennent ensuite des variables externes comme la taille de la photographie ainsi que sa disposition dans le manuel qui influencent la réaction de l'élève et en oriente la lecture (Choppin, 1992, p. 159).

2.2. La stratégie de la répétition

Le message idéologique exprimé au moyen de signes écrits ou iconographiques est d'autant plus efficace et suscite une plus grande adhésion lorsqu'il est basé sur la répétition

tout au long du manuel, surtout au sein d'exercices voués à fixer l'attention de l'élève sur une tâche à accomplir :

La redondance de notions identiques sous des libellés divers et dans des manuels de disciplines différentes, le laconisme de l'expression confèrent souvent au contenu de ces petites phrases en apparence innocentes un statut de vérité indiscutable. Par ailleurs la concision du message et le rythme même des syllabes en favorisent la mémorisation. [...] L'imprégnation est d'autant plus profonde qu'elle se veut inconsciente, de l'esprit de l'élève étant alors sollicité par une activité sans rapport avec le contenu du message (l'application de la règle de grammaire, la résolution du problème d'arithmétique). (1992, p. 165)

Le message idéologique est véhiculé par l'ensemble du contenu du manuel où chaque élément (signes écrits et iconographique) relaye le message idéologique. Les leçons sont structurées de manière que l'exposition de l'élève à ce message soit constante : le texte de lecture contextualise le message écrit qui est repris par l'image qui illustre ce dernier, puis les exemples employés dans les différents exercices transmettent à nouveaux ce message. L'exercice de TST expose doublement l'élève à ce message puisque ce dernier est amené à traduire le sens fixe du TS. La cohérence interne créée dans toutes les leçons donne une homogénéisation du discours au fil du manuel qui provoque une sorte de légitimité du message. De cette manière, l'idéologie est martelée tout au long des leçons et obéit aux principes de la répétition espacée (Moore Devlin, 2022) aux effets intégrateurs. En effet, l'élève est constamment plongé dans cet univers idéologique, et la répétition du message en permet son intégration psychique à long terme (Roussillon, 2018). Ainsi, sans s'en rendre compte, l'élève devient le récepteur des messages idéologiques exprimés en arrière-plan comme une ritournelle, fonctionnant de manière efficace et durable chez l'élève.

En outre, le concepteur du manuel ayant conscience que l'iconographie a un pouvoir plus puissant que les signes verbaux (Escolano Benito, 2009, p. 40), il tente, dans la mesure du possible, de situer la photographie de manière homogène de manière que l'élève les rencontrent

au fil des leçons afin de conserver une cohérence rythmée dans le message idéologique qu'elle véhicule. Ainsi, à en tournant les pages du manuel, le message iconographique martelé semble omniprésent, et sa visibilité lui donne de l'autorité.

2.3. Légitimation sociale du contenu

La normalisation ainsi que la banalisation de l'usage massif du manuel a également entraîné l'acceptation sociale et la légitimation de son contenu péremptoire imposé. Le manuel, initialement réservé à une minorité intellectuelle, et considéré comme l'objet permettant l'ascension sociale (Choppin, 1992, p. 23), est rapidement devenu un objet totémique, dont le contenu est accepté sans objection. Faisant autorité, le manuel est alors perçu comme un vecteur de vérité, et emporte l'adhésion de ses récepteurs (Escolano Benito, 2009, p. 37). Cette adhésion collective tient à la tradition livresque à laquelle appartient le manuel scolaire, dont la nature écrite du support accroît l'adhésion du récepteur, selon le principe d'autorité du livre qui transmet la culture et le savoir authentique (Choppin, 1992, p. 112). Parmi les nombreuses stratégies discursives employées pour accentuer l'adhésion aux messages se trouve l'emploi massif du présent à valeur de vérité générale (également nommé présent gnominique). Ce temps verbal semble imposer une seule vérité incontestable, qui résonne comme un fait valable intemporel applicable à l'ensemble des individus. Cette stratégie s'ajoute à celle basée sur la notion de correct et faux des exercices à réponse unique. Autrement dit, autant de stratégie pour véhiculer une pensée unique et clivante, où toute divergence serait considérée comme une faute (morale) et une erreur.

Cette acceptation relève également des qualités traditionnellement attribuées à l'usage d'un manuel uniforme, employé par l'ensemble des élèves de la même classe. Cette notion d'instrument collectif tient au triomphe de l'enseignement simultané, et supposait que tous allaient progresser de la même manière (efficacité pédagogique), et avoir accès au même

contenu (égalité pédagogique) en recevant un enseignement identique (rentabilité pédagogique) :

Le maître instruit et dirige simultanément tous les élèves présents ; il s'adresse directement à eux et tous exécutent en même temps les mêmes travaux, ce qui suppose qu'ils soient répartis, suivant leurs connaissances, en classes de niveau relativement homogène et qu'ils disposent d'instruments authentiques. (Choppin, 1992, p. 8)

Le manuel uniforme, pouvant être diffusé à un très grand nombre d'exemplaires, assure ainsi, pour un niveau de donné, en l'occurrence, la première année d'apprentissage du français, l'uniformisation du message éducatif et idéologique, tant au sein d'une même classe que sur toute l'étendue d'un territoire (Choppin, 1992, p. 22).

3. L'autosuffisance du manuel

3.1. Un support unique

Bien qu'il ait existé des situations variables en fonction du type d'établissement scolaire, des moyens matériels, du type d'élèves et de la formation du professeur, il n'en demeure pas moins que les élèves issues de l'enseignement public (*enseñanza estatal*) gratuit étaient lésés en raison du manque de moyens matériels et de l'emploi de méthodes pédagogiques désuètes, orchestrées par un enseignant souvent désœuvré :

Durante la época franquista esta práctica siguió en vigencia agravada por el hecho de la coexistencia de sistemas paralelos de enseñanza, la estatal y la privada, la gratuita o semi-gratuita y la de pago. Esto dio lugar a dos tipos de estudiantes; los primeros, mal preparados por proceder de centros que carecían de infraestructura instrumental y humana y anclados en sistemas pedagógicos anticuados; los segundos, mejor dotados y en los que, en algunos casos, se experimentaban con innovaciones educativas. (Urbano Marchi, 2003, p. 76)

Lorsque la MT/ME étaient employées, le manuel était suffisant pour réaliser l'ensemble des activités car il concentrait tout le contenu nécessaire. En guise d'exemple, le précis de lexique en fin de volume contenait l'ensemble des vocables dont avait besoin l'élève pour

exécuter l'exercice de TST. Ce faisant, l'enseignant qui suivait fidèlement la progression linguistique du manuel, n'avait aucunement besoin d'un auxiliaire supplémentaire :

El libro de texto constituía el instrumento fundamental para el profesor, verdadero centro de la situación de enseñanza/aprendizaje. La razón radicaba en la necesidad de seguir una progresión morfo-sintáctica que privilegiaba las formas literarias. (García Alonso et al., 1991, p. 85)

En outre, les instruments collectifs tels que le tableau noir et la craie, soit un matériel didactique économique et indéfiniment réutilisable, ainsi que les stratégies individuelles basées sur la CNV ont complété les fonctions didactiques du manuel (voir [Chapitre 2 du Bloc II](#)). Si le manuel était suffisant pour répondre au besoin de ce type d'enseignement, il constituait également la totalité des connaissances linguistiques et culturelles de l'élève auxquelles avait accès l'élève (voir paragraphe : enseignement en vase clos).

3.2. Subordination du professeur au manuel

La subordination du professeur au manuel a été mise en avant par de nombreux didacticiens des LE, notamment par Vigner, issu du BLEC, qui parle de l'application stricte du manuel jusque dans les années soixante : « Le professeur dépendait strictement d'un manuel, dont il fallait qu'il suive le parcours de bout en bout, avec toutes les leçons, toutes les composantes de chaque leçon » (2020). Cette dépendance tient d'abord au statut traditionnel de l'enseignant qui n'était pas amené à constituer son propre matériel didactique à partir d'autres ressources car celles-ci faisaient majoritairement défaut, et puisqu'il n'avait été formé ni à la conception, ni à l'utilisation ni à l'évaluation des ressources diversifiées. La dépendance au manuel s'accroît lorsque les professeurs, ayant reçu une formation clairement théorique, linguistique et littéraire, exempte de la pratique de la langue, n'ont fait qu'enseigner à leur tour la LE par le même procédé qu'il ont eux-mêmes appris la LE ou les langues anciennes, c'est-à-dire en suivant fidèlement un manuel et au moyen de la MT, sous l'influence de la loi d'isomorphisme (Puren, 1988, p. 52). La répétition de ce type d'enseignement désuet ne fait

que mettre en évidence les indications ministérielles insuffisantes en matière didactique de l'époque ainsi que le système éducatif tourné vers un modèle traditionnel.

Lorsque l'enseignant n'est pas spécialiste de la matière qu'il a à sa charge, le manuel acquiert un nouveau statut : avant d'être l'auxiliaire pour enseigner la langue, il constitue premièrement l'objet de savoir adressé au professeur, émaillé d'indications méthodologiques dans le paratexte, faisant ainsi office de guide pédagogique avant l'heure, à la vue de tous. Ainsi, le contenu consigné devient l'ensemble des connaissances disciplinaires du professeur et ce faisant, le manuel, se transforme en livre de formation continue de l'enseignant (Bruillard, 2005, p. 24). Dans de telles circonstances, le statut de l'enseignant en pâtit : il est relégué au simple rôle de répétiteur d'un contenu qu'il ne maîtrise pas, mais qui est configuré de sorte à pouvoir être suivi chronologiquement. Le manuel ainsi que l'auxiliaire « Clave de respuestas » ou « Libro de maestro » offre au professeur des leçons clé en main, où sont fournies questions et réponses, devoirs et exercices, ce qui le dispense de longues explications, et où les recettes de l'enseignement automatique évincent tout imprévu inhérent à une classe dynamique de LE. Le comportement du professeur, comme le comportement langagier de l'élève, est déterminé à l'avance. Le professeur est alors plongé et plonge l'élève dans une grande léthargie (voir [Chapitre 5 du Bloc II](#)). Le professeur n'était alors un automate qui devait transmettre le catéchisme idéologique dominant, sans éveiller les consciences à un discours différent : « una mera mano de obra, cuya obligación es llevar a cabo de manera mecánica y automática las ideas y las órdenes de los que poseen una posición de autoridad » (Apple, 1996, p. 72).

4. Normalisation du manuel

4.1. Banalisation de l'emploi du manuel

Lorsqu'il constituait le seul support didactique, le manuel n'entraînait en concurrence avec aucun autre support didactique aux caractéristiques et fonctions similaires. Outre son statut prééminent, le manuel scolaire est traditionnellement le symbole de l'école, et un support

familier puisque plusieurs générations d'élèves l'ont utilisé, à tel point qu'il est devenu objet de banalisation. En effet, la norme traditionnelle mais aussi la règle de bienséance était d'étudier avec un manuel (lorsque les circonstances permettaient d'en posséder un), de sorte qu'il était inenvisageable de s'en dispenser, car l'enseignement ne se concevait pas sans cet intermédiaire. La vision de l'enseignement (qui perdure de nos jours) était réduite à l'exécution (et surtout à l'achèvement) du programme de la discipline, de manière que le manuel, véritable dépositaire du programme, était alors incontournable, en plus d'être considéré comme l'instrument de formation le plus approprié (Choppin, 1992, p. 103). Par conséquent, du statut de véritable objet de convention scolaire est née la notion de sacralisation du manuel.

4.2. Acceptation de l'instrument de pouvoir

L'exercice du pouvoir à travers l'utilisation du manuel est accepté car il est considéré comme la norme qui rend possible la régulation du système éducatif et assure l'ordre, la sécurité, et le bon déroulement de l'apprentissage. Ainsi, les normes fonctionnent car elles sont jugées indispensables et entraînent l'acceptation de l'encadrement rationnel (Foucault, 1975, pp. 172-196) qui se manifeste par les trois grands moyens de dressage disciplinaires que sont la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice et l'examen. Cette adhésion collective relève du respect des normes, considérées comme ce qu'il y a de correct. Tout écart aux normes est punissable, et cette punition est socialement acceptée et légitimée. Le manuel scolaire devient alors un instrument de pouvoir légitimé qui s'inscrit dans les normes de l'époque.

5. La scolarité en vase clos

L'acceptation du contenu disciplinaire tient également aux coordonnées spatio-temporelles qui régissent l'utilisation du manuel et *in fine*, de l'enseignement des LE.

5.1. Défaut de contact avec la réalité sociolinguistique française

En premier lieu, l'élève n'avait, en règle générale, aucune connaissance culturelle ni linguistiques de la France puisque l'enseignement du français était purement grammatical, et

exempt de références françaises contemporaines, à l'exception des extraits littéraires, qui offraient souvent une vision traditionnelle de la France à travers des auteurs classiques. L'apprentissage de la langue étrangère se réalisait en vase clos, c'est-à-dire totalement déconnecté d'une situation socio-communicative réelle et ne répondait qu'à l'objectif de l'enseignement d'une langue majoritairement écrite, et non pas à des objectifs communicatifs pratiques. D'autre part, l'élève ne possédait, en règle générale, aucune expérience dans le pays voisin car y voyager n'était pas encore démocratisé, surtout au cours d'une période aussi longue d'autarcie et où les moyens de communication étaient encore très réduits et laborieux. Les modes de communication, quant à eux, étaient très limités et les voies d'expressions fortement contrôlées, et aucun ouvrage dont le contenu aurait été contraire à l'idéologie du régime ne pouvait officiellement circuler. En conséquence, l'élève ne remettait pas en question les contenus proposés par le manuel, il les acceptait sans dissidence ne disposant d'aucun point de comparaison avec la réalité française contemporaine. Autrement dit, il ne pouvait pas déconstruire les traductions proposées par le manuel. Huynh signale à ce propos que le manque de contact avec la réalité de la culture de réception, notamment dû à l'éloignement géographique fait que l'apprenant adhère aux représentations stéréotypées (2008, pp. 237-238).

Rappelons qu'à cette époque, le manuel est un support en papier et de nature imprimée, et non pas encore un hypertexte (Ossembach, 2009, p. 17) ou un ensemble multimédia pédagogique (Besse, 2010, p. 15), ce qui signifie qu'il ne renvoie pas à d'autres supports pédagogiques qui permettraient de comparer l'information avec d'autres ressources pédagogiques accessibles à l'élève. Le contenu du manuel est donc fixe et constitue de cette manière la totalité des connaissances linguistiques et culturelles de l'élève.

5.2. Absence d'esprit critique

L'élève n'est pas armé intellectuellement pour contester les représentations prescrites puisqu'il n'est pas formé ni invité au cours de son apprentissage scolaire à émettre un avis

critique sur le contenu aussi bien linguistique que civilisationnel qui lui est transmis. L'enseignement prodigué ne favorise pas l'initiative de l'enfant dans la construction des savoirs, ni l'associe à la recherche de documents. De la même manière, les réponses préétablies dans les différentes activités ne l'invitent jamais à sortir des sentiers battus, ni à exprimer un avis divergeant et contredire le message de la photographie ou du texte de base. C'est ainsi que l'élève absorbe et régurgite le discours mémorisé, en acceptant les réalités qui lui sont soumises.

Au sein d'un enseignement en vase clos, le livre scolaire devient une fenêtre ouverte sur un paysage linguistique et culturel français figé, que l'apprenant n'est pas en mesure d'infléchir. Rivé à la salle de classe et sujet à l'emprise du manuel, l'élève adopte un comportement langagier et socioculturel fixe dans le sens où il ne peut franchir le seuil de la fenêtre pour se rendre compte que le paysage proposé est incomplet et biaisé. En effet, il ne voit que le paysage que lui offre l'angle de vue depuis sa place immobile. À l'instar des hommes enchaînés dans la caverne de Platon, l'élève pense percevoir la vérité, tandis qu'ils ne voient qu'un simulacre. Tant qu'il ne se délivrera pas des chaînes, l'élève ne sortira pas de la caverne de l'illusion, et continuera de bénéficier d'un contenu partiel.

6. Conclusion

L'application de la théorie des Normes au manuel scolaire de transition a permis de saisir les tenants et les aboutissants qui expliquent le succès de l'adhésion des jeunes sujets au curriculum officiel et caché. Le système scolaire et le manuel obéissent aux normes socialement partagées de l'époque, considérées comme les comportements corrects à adopter dans les situations liées à l'école. Ces normes constituent autant de facteurs qui expliquent l'acceptation des élèves à l'exercice du pouvoir sur eux-mêmes. Si d'une manière générale l'école a installé l'élève dans une soumission et inhibition constante qui ne lui donne pas la possibilité d'être

dissent auxdits curriculums, nous avons remarqué trois catégories de normes à l'origine du comportement des élèves.

Parmi les procédés internes du manuel, la photographie, en étant un document authentique, est considérée par les apprenants comme garante d'une fidélité totale du référent représenté. De plus, les représentations iconographiques n'offrent que des signifiés fixes grâce à la stratégie de l'ancrage réversible du sens, qui fait directement écho à l'exercice réversible de transcodage de correspondances figées de la TST. Ce faisant, l'élève est totalement immergé au cours de son apprentissage de la LE dans un univers de significations et de réponses uniques imposées, où fait défaut l'interprétation personnelle. Par ailleurs, l'idéologie est martelée sous forme de messages écrits et iconographiques selon les principes de la répétition espacée, où chaque éléments du contenu du manuel relaye ledit message, immergeant ainsi l'élève dans une idéologie unique et permanente. La répétition crée une homogénéisation du discours au fil du manuel engendrant ainsi sa légitimité et son intégration par capillarité.

D'autres normes, relevant pour leur part des normes traditionnelles d'utilisation du manuel, justifient également l'adhésion des élèves. À cette époque, l'usage exclusif du manuel ayant ainsi entraîné sa normalisation, a suscité l'acceptation sociale et la légitimation de son contenu péremptoire imposé. De cette manière, en faisant autorité, le livre scolaire est considéré comme un vecteur de vérité, et emporte l'adhésion de ses récepteurs. En outre, sous les MT/ME, le manuel était suffisant pour réaliser l'ensemble des activités en concentrant la totalité du contenu disciplinaire. Ensuite, la norme traditionnelle d'utilisation du manuel correspond son application stricte puisque, à cette époque, le professeur en était dépendant et, très souvent, il ne faisait qu'enseigner à son tour la LE par le même procédé qu'il avait lui-même appris la LE (lorsqu'il avait reçu cet enseignement) ou les langues anciennes, c'est-à-dire, en lisant et répétant fidèlement le contenu configuré de manière linéaire dans les manuels. D'autre part, la banalisation de l'emploi du manuel a entraîné l'acceptation de l'exercice du

pouvoir à travers lui car il est considéré comme la norme qui rend possible la régulation du système éducatif et assure l'ordre, la sécurité, et le bon déroulement de l'apprentissage. Ainsi, grâce au manuel scolaire, les normes fonctionnent car elles sont jugées indispensables et entraînent l'acceptation de l'encadrement rationnel. Le livre scolaire panoptique devient ainsi un instrument de pouvoir légitimé qui s'inscrit dans les normes de l'époque.

D'autres normes, tenant aux conditions d'apprentissage de la LE justifient l'acceptation du contenu disciplinaire et le comportement des apprenants. En premier lieu, l'élève n'avait, en règle générale, aucune connaissance culturelle ni linguistiques de la France puisque l'enseignement du français était purement grammatical et se réalisait en vase clos, isolé de toute situation socio-communicative réelle, à une époque où les contacts avec la réalité sociolinguistique française sont encore très réduits. Ce faisant, l'apprenant ne remettait pas en question les contenus prescrits par le manuel, il les acceptait sans dissidence ne disposant d'aucun point de comparaison avec la réalité française contemporaine. Corrélativement, l'élève est dépourvu d'esprit critique et il est incapable de récuser les représentations prescrites puisqu'il n'est pas formé ni invité au cours de son apprentissage à émettre un avis personnelle ou divergent au sujet du contenu disciplinaire.

CONCLUSIONS GENERALES

Les différentes approches, écoles et théories de la traduction, appartenant à la discipline de la traductologie, ont rendu possible l'étude scientifique des différents principes et phénomènes de la traduction se produisant dans des situations d'A/E du français comme LE basées sur l'utilisation du manuel scolaire dans l'enseignement secondaire espagnol. L'application de ce cadre théorique au corpus de livres scolaires de première année d'enseignement de la discipline lors du plan d'études de 1957 a permis d'établir un état synchronique de la traduction dans des coordonnées spatio-temporelles précises, au sein de la pensée occidentale, en insistant sur l'identification de sa nature, son sens, ses valeurs et fonctions.

La traduction, en tant que savoir-faire représentant les possibilités de la communication humaine, s'est dotée d'une théorie propre à partir du commencement de sa systématisation débutée dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. La traductologie constitue la discipline empirique et descriptive, qui étudie à la fois la théorie et la pratique de la traduction. La traduction étant constitutive de l'existence humaine, sa nature interdisciplinaire implique sa présence dans le domaine de la didactique en général, et dans celui de l'enseignement des langues en particulier. Si la pratique de la traduction, préexistante à sa théorisation, remonte aux premiers échanges communicatifs entre êtres humains, et précède l'invention de l'écriture, elle constituait le noyau dur de l'enseignement des langues anciennes. La traduction a traditionnellement été définie à partir de la pratique qui en était faite, comprise comme une simple transposition littéraliste entre deux langues, largement influencée par la norme traditionnelle de traduction des textes religieux dès le Moyen-Âge, qui, sous le dictat de la sacralisation du TS, impliquait une servilité du traducteur à la fidélité à la forme originelle. La traduction pratiquée dans la didactique des langues anciennes a adopté ces mêmes normes de traduction, qui se sont dès lors perpétuées jusqu'à l'enseignement des LE utilisant la MT / ME,

dont le corpus de manuels scolaires atteste les dernières apparitions jusqu'en 1970. La traduction *lato sensu* à traditionnellement été réduite à une opération interlinguale, explicite et écrite, basée sur une conception traditionnelle de la fidélité et consistant en une recherche d'équivalences linguistiques. Le poids de cette conception réductrice de la traduction, s'expliquant en raison de sa pratique canonique et séculaire mais également dû au défaut de cadre théorique systématique, a largement influencé l'identification des phénomènes de traduction dans l'enseignement des langues (anciennes et, *de facto*, étrangères) en les réduisant à la notion de « méthode » d'E/A des langues, incarnée par les procédés de « version » et « thème » dans le système éducatif français, et de « traducción directa » et « traducción inversa » dans son homologue espagnol.

L'évolution de la systématisation de la traduction à partir de trois grandes voies de modèles théoriques reflètent les stigmates de la conception traditionnelle de la traduction, en ce sens que les premiers modèles théoriques ont observé les pratiques séculaires de la traduction et en ont conclu à la nature linguistique et prescriptive de la traduction. Les approches pragmatiques, fonctionnelles et descriptives se sont affranchies de cette conception traditionnelle de traduction en la considérant comme une opération discursive et dynamique puis comme un instrument de pouvoir. Si la conception de la traduction à été profondément élargie au rythme de l'évolution de la théorisation du langage et de la communication, la traduction dans la didactique des langues ne semble pas avoir bénéficié de ces avancées considérables dans l'identification des différents phénomènes de traduction s'y produisant.

C'est ainsi que l'hypothèse générale de ce travail a mis en avant que l'ensemble des approches et théories de la traduction appliquées au corpus de manuels scolaire permettent la réévaluation de la traduction et ainsi d'en élargir la conception lorsque celle-ci est appliquée à l'enseignement des langues.

Le premier résultat général démontre que, même si la traduction en DLE se distingue de la traduction professionnelle en ce qu'elles poursuivent des objectifs diamétralement opposés, elles répondent à un cadre théorique commun de la traductologie, qui finalement les rassemble en identifiant les points de convergences des phénomènes transversaux, et lignes de partage entre ces deux pratiques à l'aide d'un métalangage commun. La traduction, lorsqu'elle est envisagée comme un savoir-faire humain produit au sein d'une société, indépendamment de la visée fixée et du domaine d'application, ne s'accomplit pas sans lien avec la théorie, bien que le bon sens permette d'agir socialement, sans être pour autant représentatif de la réalité. En effet, chaque acte social est réglementé et ne dépend pas des instincts primitifs de chacun. Si le bon sens existe, c'est parce qu'il existe une théorie sur laquelle repose inconsciemment ce bon sens, car les théories sous-tendent la réalité de la société et en fixent les règles.

Les approches linguistiques

L'application des modèles linguistiques a mis en avant que la didactique traditionnelle des langues (anciennes et étrangères) employant la MT et ME et la didactique traditionnelle de la traduction ont recours à la méthode comparative. Le modèle comparatif de la *Stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet est une méthode de traduction purement linguistique de description et comparaison de langues, dont les unités de traduction sont de nature linguistique et non textuelle. Les procédés sont prescrits pour identifier les résultats fixes établis en dehors de toute situation de communication, et selon des critères de sélection arbitraires donnant des équivalences aprioristiques. L'exercice de traduction dans la didactique traditionnelle des langues est une opération linguistique figée qui repose sur la description et la confrontation de deux langues et se base sur une grammaire structurale et générative. Ces facteurs transforment l'exercice en opération de transcodage mécanique de correspondances linguistiques fixes, exerçant d'unités de traduction mesurables. Si ces mécanismes sont analogues à ceux de la

traduction automatique à ses prémisses, ils attribuent à cet exercice réversible le statut de traduction palindrome où la réponse unique permet la permutation des TS et TC.

La didactique traditionnelle de la traduction et des langues ont également eu recours à des pratiques pédagogiques communes telles que la centration sur le résultat prescrit, la servilité à la correction normative plaquée du corrigé de traduction, la méthode traditionnelle d'évaluation basée sur des critères linguistiques et sur la polarisation vrai/faux, etc., où les élèves étaient évalués uniquement sur leur capacité à fournir la bonne réponse, autant de crédos analogues qui ont fait que, sous les approches contrastives et traditionnelles, l'enseignement de la traduction ait été associé voire confondu avec celui des langues. Finalement, l'application des approches linguistiques révèle que lors de cette première étape de la systématisation de la traduction, il existait la volonté de concevoir la traduction proprement dite, mais également la traduction appliquée aux domaines didactiques, comme une opération mesurable et exacte qui ferait l'objet d'application de règles et d'équivalences normatives, dont le terme de « corrigé » de traduction, renvoyant à l'exactitude mathématique et aux problèmes à solution unique, est le faire-valoir.

Ces approches semblent avoir adopté une vision parménidienne du langage, en considérant la traduction comme un langage figé et imperturbable, ce qui rejoint la vision philosophique de ce courant qui soutient l'idée de l'être unique et immobile, caractérisé par l'essence pure et la non-hybridation. Cependant, les approches ultérieures qui ont systématisé la traduction ont manifestement adopté les positions de l'autre courant de la métaphysique occidentale, le courant héraclitéen, en considérant la traduction comme une opération dynamique, en constante négociation où l'on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve, une sorte de métamorphose du langage s'inscrivant dans la complexité de la communication humaine. Cette nouvelle conception de la traduction, mais également du langage, rejoint les postulats du courant héraclitéen qui considère que la vie n'est pas une

essence unifiée, mais une puissance de métamorphose permanente. Somme toute, les approches strictement linguistiques ont voulu voir dans la traduction et dans le langage un rapport normatif au monde, tandis que la traduction et le langage, comme la vie, ne procèdent pas par ordre alphabétique²⁷.

Les approches pragmatiques et fonctionnalistes

Les écoles pragmatiques de Paris et franco-canadienne, dès les années 1980, ont distingué, d'une part, la traduction dite « pédagogique » qu'elles ont elles-mêmes conceptualisée sous ce terme en désignant la méthode d'A/E des langues, et la traduction interprétative et discursive d'autre part, que ces écoles enseignaient, afin de s'affranchir de la confusion générée par la similarité de l'enseignement traditionnel et contrastif de la traduction et des langues. Ces approches se sont basées sur la forme consensuelle de la TP comme tâche scolaire explicite, de nature interlinguale et majoritairement écrite, soit une approche traditionnelle de la TP, reflétant l'influence des normes de la traduction traditionnelle, de la MT depuis l'enseignement des langues anciennes, et probablement l'influence des études traductologiques de l'époque qui se concentraient majoritairement sur la traduction écrite interlinguale. La TP a été essentialisée dans sa définition en étant considérée comme un phénomène homogène et figé, intervenant indifféremment dans l'enseignement secondaire et universitaire, sans aucune distinction terminologique ni des objectifs poursuivis selon chaque niveau scolaire. Les différentes taxinomies proposées ont permis de réévaluer la traduction dite « pédagogique » en ayant recours aux domaines de la DLE et de la manualistique.

La taxinomie notionnelle de la traduction dans la DLE établit la différence entre traduction didactique d'une part, désignant les traductions explicites et implicites employées délibérément par le concepteur du manuel dans la construction du livre, et d'autre part, la traduction pédagogique, pour qualifier celles employées délibérément ou inconsciemment par

²⁷ Citation que nous empruntons à Tabucchi (2010).

l'élève et/ou du professeur dans le second. La traduction pédagogique est alors considérée comme un terme générique désignant les méthodes et stratégies individuelles employées exclusivement dans le processus d'E/A du contenu curriculaire officiel. Cette notion concentre trois phénomènes distincts, soit la traduction scolaire traditionnelle (TST) employant le mécanisme du transcodage sous les MT/ME dans l'enseignement secondaire, la traduction scolaire communicative (TSC) basée sur l'équivalence discursive, utilisée dans l'enseignement secondaire dès l'apparition des méthodologies communicatives, et la traduction pédagogique universitaire (TPU) désignant la traduction discursive employée dans un cursus universitaire.

La taxinomie formelle prend en considération la nature proteiforme de la TP en tant que méthode d'E/A de la langue en intégrant les niveaux intralinguals et intersémiotiques présents simultanément et pour la première fois dans les manuels de transition. Les trois niveaux de la TP obéissent aux principes qui définissent la traduction en tant que méthode d'E/A : ce sont des procédés explicites collectifs (exercices) d'apprentissage linguistique et communicatif, identifiés par une consigne ou des indications méthodologiques consignées dans le paratexte du manuel, qui répondent aux objectifs pédagogiques fixés, et pouvant faire l'objet d'une évaluation. Ces trois niveaux reposent sur l'emploi de correspondances figées, ce qui confèrent à chaque exercice une nature réversible. Cette constatation ouvre un débat philosophique sur le langage : est-il encore possible de parler de traduction lorsque l'opération identifiée est réversible ? Conserver ce terme semble être le signe de la perpétuation d'une approche résolument traditionnelle qui s'entête à ne voir dans la traduction qu'une simple opération entre deux langues.

D'autre part, l'adhésion à cette taxinomie formelle de la TP permet d'affirmer que cette méthode n'a jamais disparu des méthodologies d'E/A des LE, bien au contraire, elle s'est accentuée et diversifiée. Ce faisant, les études qui ont souscrit au parcours de flux et reflux de

la TP au sein de l'évolution méthodologique n'ont pris en considération que la forme interlinguale de la TP et ont adopté une approche traditionnelle de la traduction.

La taxinomie du processus de TST, signale une opération sous-tendue par deux étapes essentielles (compréhension et réexpression), contre quatre dans la traduction proprement dite. Au cours de la première étape de compréhension, l'élève ne mobilise que ses connaissances linguistiques et ne fait pas appel à ses compléments cognitifs. Il s'agit alors de se limiter aux conventions de l'écriture (règle grammaticales), et à l'organicité textuelle (cohérence textuelle, syntaxe, etc.) des deux LE. L'élève est ainsi dispensé de toute analyse discursive et doit simplement transposer des correspondances figées hors discours, au cours d'une étape de compréhension linéaire. La réexpression devient une traduction successive et linéaire des unités de traduction de nature linguistique. Somme toute, malgré l'existence de deux étapes communes dans la TST et la traduction proprement, les mécanismes internes des deux étapes sont nettement distincts, ce qui souligne les divergences entre une traduction de nature linguistique et une opération discursive.

La taxinomie de la compétence traductive dans la TST démontre que l'élève développe une compétence traductive constituée uniquement d'une compétence linguistique et de quelques composantes psychophysiologiques limitées. La compétence linguistique, réduite aux connaissances de la langue écrite dans le sens attribué par Chomski, se rapproche des connaissances lexico-grammaticales constitutives de la compétence bilingue, sans être parfaitement identiques car, contrairement au traducteur, ce type de connaissances est en cours d'acquisition chez l'élève. D'autre part, l'apprenant ne mobilise que deux composantes psychophysiologiques, soit la mémoire lors de la restitution du contenu linguistique mémorisé, et l'attention lorsqu'il doit être vigilant aux pièges linguistiques émaillés dans l'exercice. En somme, la compétence traductive développée de manière *sui generis* par l'élève est très éloignée de celle déployée par le véritable traducteur, qui mobilise activement les cinq

compétences et les multiples composantes psychophysiologique. Cette taxinomie reflète le rôle de simple exécutant d'une tâche mécanique et rébarbative de l'élève, par opposition à celui de négociateur hautement qualifié du traducteur. Outre l'élargissement de la notion de méthode de traduction, les approches pragmatiques, qui ont fustigé les approches linguistiques et, par là même, la TST, ont permis de pointer les tenants et les aboutissants responsables du mauvais niveau des apprenants de LE qui s'est perpétué depuis l'enseignement des langues anciennes : l'accumulation de la grammaire normative au sein d'une méthodologie basée sur la restitution mécanique de correspondances figées mémorisées ont placé l'élève dans une profonde servilité où celui-ci n'est pas invité à comprendre, et encore moins à être actif pour suivre un enseignement prescriptif.

L'enseignement traditionnel de la LE, qui rejoint celui de la traduction traditionnelle, prive l'élève non seulement d'une conduite personnelle et autonome, mais également de liberté et de confiance en lui. En effet, ce type d'enseignement pose la question philosophique du choix et de la décision, deux concepts distincts que Pépin définit de la manière suivante : « Choisir, c'est se reposer sur des critères rationnels pour armer le bras de son action. Décider, c'est agir avant de savoir, [...] c'est trouver la force de s'engager dans l'incertitude, réussir à y aller dans le doute, malgré le doute » (2018, p. 64). L'élève n'est pas conduit à faire de choix, car on ne lui soumet pas plusieurs possibilités. En d'autres termes, on choisit à sa place en lui imposant la réponse, ce qui élimine tout choix possible. L'apprenant n'est également pas tenu de décider puisque là encore la réponse préétablie dicte le comportement de l'élève et révoque la prise de décision. Il ne doit pas s'engager dans l'incertitude, car le doute est totalement évincé au fil de son apprentissage de la LE. Ainsi, il ne se rend pas compte de l'impossibilité d'avoir la maîtrise sur tout ce qui l'entoure car il n'est pas confronté à la prise de risques qu'implique l'action de décider. L'apprenant est robotisé dans un laboratoire didactique aseptisé de tout imprévu, d'incertitudes, de négociations mais également d'engagements risqués, autant de

dimentions qui pourtant rythment l'existence humaine. Comme le rappelle Pépin, lorsque faire un choix et prendre une décision sont deux actions employées en connaissance de cause, elles conforment l'individu dans sa liberté et favorise la confiance en lui (Pépin, 2018). En définitive, cet apprentissage installe l'élève dans une conduite prédéterminée, qui entrave sa liberté, compromet la confiance en lui, et lui impose un rapport prévisible et fixe non seulement au langage mais également au monde.

L'élaboration du cadre de communication lors de la TST a permis d'élargir la notion traditionnelle de traduction pédagogique. Si les approches fonctionnalistes ont signalé le triple statut du traducteur, leur application à la TST fait remarquer le quadruple statut de l'élève, en distinguant son statut de destinataire d'une consigne de traduction scolaire, de destinataire d'un TS conçu spécifiquement pour lui, mais aussi d'émetteur puis le destinataire du TC. Ce dernier rôle n'est pas retenu par les approches traditionnelles qui considèrent que le destinataire est le professeur, statut que nous lui refusons puisque l'élève produit lui-même et pour lui-même le TC afin d'apprendre la LE. Le professeur n'est que le récepteur du TS qui en vérifie l'exactitude, et non pas le destinataire pour apprendre la LE qu'il maîtrise déjà. L'invariance du contexte au sein du cadre de communication corrobore ce quadruple statut : la TST n'est pas une action de communication interpersonnelle, mais centripète et intrapersonnelle où l'élève ne traduit pas pour autrui, ni pour communiquer, mais pour lui-même, pour son propre intérêt (l'apprentissage de la LE).

La taxinomie des stratégies traductionnelles a illustré la distinction notionnelle entre traduction pédagogique et didactique en développant et enrichissant les premiers travaux portant sur cette notion appliquée à la didactique des langues qui se sont limités à une approche traditionnelle de la traduction. En effet, ces derniers n'ont pris en considération que les stratégies relevant d'une opération de traduction de nature linguistique qui ne proposent que des correspondances figées, soit des signes à l'état mental dans le cas de la traduction

silencieuse, soit des signes écrits et/ou oraux dans celui de la traduction intralinguale. Le réexamen de la notion a conduit à la proposition d'un métalangage précis pour identifier clairement les nouveaux phénomènes analysés. Le premier est le terme de *stratégie* traductionnelle pour désigner les stratégies à fonction utilitaire basées sur le recours à la traduction lors du processus d'E/A de la LE, pour ainsi les distinguer des autres stratégies d'apprentissage ne mobilisant aucune sorte de traduction. Le deuxième est le terme de « stratégie didactique », en tant que terme constituant, aux côtés de « stratégie individuelle », la méthode employée dans l'élaboration de la taxinomie. La « stratégie didactique » assure l'identification des stratégies tenant au choix délibéré de l'auteur du manuel de proposer des stratégies fixes, coopératives (actualisées par le professeur), aussi bien explicites qu'implicites, dans la méthodologie de conception. Cette stratégie centrifuge, dont le résultat parvient simultanément à l'ensemble des élèves, et dont le professeur ne peut faire l'économie s'il suit de près le manuel, fait partie de la catégorie « traduction didactique ». La « stratégie individuelle », pour sa part, est un terme existant en DLE, défini comme stratégie relevant d'une seule personne, soit du professeur (stratégie contrôlable et centrifuge, dont le résultat bénéficie simultanément à tous les élèves), soit de l'élève (stratégie non contrôlable et centripète dont le résultat ne profite qu'à lui-même). Cette stratégie appartient à la catégorie « traduction pédagogique ».

La taxinomie de la traduction silencieuse distingue la traduction silencieuse linguistique, en tant qu'opération contrastive de deux langues lorsque l'élève cherche mentalement dans sa LM le sens du TS étranger, dont le résultat est le signifiant en LM à l'état mental, puis la traduction silencieuse extralinguistique comme opération contrastive non linguistique se produisant lorsque l'élève compare et associe mentalement une représentation civilisationnelle avec ses savoirs extralinguistiques, donnant comme résultat une image mentale. Ce sont les manuels scolaires de transition qui offrent de façon novatrice des cas de

traductions silencieuses extralinguistes grâce à l'intégration de la photographie comme support didactique véhiculant le contenu civilisationnel exigé pour la première fois sous le franquisme à partir du plan d'études de 1957. Dans les deux cas de traduction silencieuse, le TC mental confère à l'opération une nature de traduction implicite en ce sens que le résultat demeure invisible pour l'interlocuteur qui ne discerne pas si traduction s'est-il produit. Étant une opération d'auto-traduction non-coopérative, l'élève traduit inconsciemment lui-même et pour lui-même, sans l'intervention du professeur. D'autre part, s'agissant d'une aptitude naturelle, si l'élève ne peut pas l'inhiber, et si aucun facteur externe ne peut l'interdire ni même la contrôler, les traductions silencieuses linguistiques et extralinguistiques peuvent être mobilisées simultanément. Contrairement à la traduction silencieuse linguistique, l'extralinguistique ne semble pas s'établir sur un système de correspondances figées, puisque de nombreuses variations exercent une influence sur le rapport entre la réalité représentée et l'image mentale correspondante, impliquant ainsi un TC dynamique. De plus, il a été mis en avant que dans ce type de stratégie extralinguistique, la CNV (notamment la photographie) entraîne des traductions mentales pouvant influencer la représentation des mondes que se fait l'élève et l'aider à la comprendre lorsqu'il découvre des mondes différents, et parfois en avance sur le sien. Ainsi, la traduction intersémiotique et silencieuse extralinguistique instaurent chez l'élève une certaine conscience et un certain rapport au réel. En définitive, traduction silencieuse linguistique et extralinguistique entretiennent de nombreuses caractéristiques communes qui s'expliquent en raison de leur nature spontanée, résultant de l'aptitude naturelle de l'individu à chercher à appréhender le monde extérieur en le confrontant avec ses propres intuitions et ses savoirs logés dans sa mémoire.

La taxinomie de la traduction explicative élargit la notion aux niveaux intralingual et intersémiotique en constatant que les trois niveaux constituent des stratégies traductionnelles, soit individuelles (de l'enseignant) ou didactiques (du concepteur du manuel), partageant, au

minimum, une fonction utilitaire, et donnent comme résultats des correspondances figées, à l'instar de la méthode de la TP et de la traduction silencieuse linguistique. Si les deux types de stratégies (individuelles et didactiques) se bâtissent sur certaines caractéristiques transversales telles qu'une nature intentionnelle, coopérative, et centrifuge, la stratégie individuelle est délibérée, contrôlable et variable, tandis que la stratégie didactique est imposée, difficilement contrôlable et fixe. Les trois niveaux de traduction explicative ne sont pas employés à parts égales puisque de nombreux facteurs en conditionnent l'emploi dont la méthodologie d'E/A de la LE, la méthodologie de conception du manuel et les choix pédagogiques de l'enseignant. En outre, ces trois niveaux entretiennent entre eux une relation hiérarchique puisque les traductions explicatives intersémiotiques ont recours à des signes et des symboles d'une CNV possédant une valeur privilégiée et une puissance accrue par rapport à la CV (écrite ou orale) des traductions explicatives linguistiques.

Les stratégies traductionnelles, silencieuses ou explicatives, sont immanquablement mobilisées lors de l'utilisation du manuel scolaire de transition, ce qui corrobore que l'apprentissage du curriculum officiel, soit le programme linguistique et le contenu civilisationnel, passe inexorablement par divers processus de traduction, explicites et implicites, parmi lesquels interviennent les stratégies traductionnelles. Ces résultats démontrent la richesse de la notion de traduction pédagogique telle que nous l'avons conceptualisée, comprise comme tous types de traductions, explicites et implicites, intervenant dans l'apprentissage des contenus curriculaire de la discipline de LE et mobilisant l'élève et le professeur. Ainsi, les stratégies traductionnelles individuelles (silencieuses, explicatives) font partie de la catégorie « traduction pédagogique », tandis que les stratégies traductionnelles didactiques de « traduction didactique ».

Les approches descriptives

Les approches descriptives ont permis, d'une manière générale, de mettre en avant les intentions implicites de la traduction en DLE, en analysant cette dernière du point de vue des forces sociales telles que le pouvoir ou l'idéologie du système de réception incarnée par la société qui produit le manuel scolaire de transition mais également le rôle du système éducatif. La traduction dépasse ainsi la simple fonction initiale d'instrument au service de l'E/A des langues, pour être envisagée comme instrument de pouvoir influençant le comportement des élèves, au sein de l'école en tant qu'appareil idéologiques de l'État permettant de l'appropriation sociale des discours idéologiques dominants et la régulation des comportements des élèves. Le manuel scolaire y joue un rôle essentiel puisqu'il est l'un des moyens mettre à exécution les objectifs de l'école, et les disciplines enseignées, en l'occurrence le français, sont également un vecteur de l'idéologie.

Il a été possible de corroborer, dès les principes de la théorie des actes de langage (école anglo-saxonne) et de la théorie de l'argumentation (école française de pragmatique intégrée), que le langage constitue un instrument de pouvoir exprimés par différents actes de langage qui produisent lors de l'utilisation du manuel scolaire de transition et déclenchant l'accomplissement d'actions contrôlées. Les consignes scolaires (actes locutoires) expriment des actes de langage régis par des règles qui modifient la réalité en poussant l'élève à accomplir une action (acte illocutoire). Ce dernier doit alors comprendre préalablement l'intention de l'acte locutoire mais également saisir l'ensemble les actes de langage indirects pour entreprendre correctement l'acte illocutoire. Dans le cas des consignes de l'exercice de traduction, l'élève est dans certains cas confronté à des actes de langage directs lorsque la consigne est exprimée par des performatifs explicites indiquant la direction de l'exercice et la modalité (écrite ou orale), et dans d'autres cas, des actes de langage indirects ou des présupposés se présentent à lui sous forme de consignes laconiques et réversibles qui obligent

l'élève à déduire l'intentionnalité de la consigne. Dans ces cas précis, c'est la langue du TS qui indique la direction de l'exercice. Au vu de la configuration de l'exercice de TP, quelque soit le degré de compréhension de l'acte locutoire, ce dernier oblige l'ensemble des élèves à fournir un acte illocutoire collectif et figé, c'est-à-dire, une réponse unique. De plus, il a été démontré que les actions réalisées produisent des actes perlocutoires sur l'élève, entendus comme des effets et conséquences sur ses actions, mais aussi sur ses pensées et ses croyances.

Concernant les effets sur les actions, le comportement langagier est prédéterminé par les réponses fixes préétablies et les actes de parole sont limités à un usage pédagogique, de sorte que l'élève est incapable de s'exprimer lors de situations communicatives réelles ou de réaliser une traduction discursive, ni même adaptées à son niveau débutant. En outre, l'apprenant n'est pas acteur de ses apprentissages et n'est aucunement un médiateur puisqu'il aligne mécaniquement des correspondances figées prescrites, n'exigeant de sa part qu'un processus de réactivation des connaissances exclusivement linguistiques. Ainsi dispensé de faire usage de son sens critique, l'élève se limite à traduire explicitement le contenu posé de l'énoncé, et traduit tacitement les contenus implicites (présupposé et sous-entendus) chargés idéologiquement qui ne requièrent aucun besoin de déduction ni d'interprétation de sa part. De cette manière, le comportement de l'apprenant est manipulé et assujéti à l'exécution des actes locutoires uniformisés pour l'ensemble des élèves. Cette stratégie langagière, basée sur les mécanismes de contrôle de l'individu, est au service du projet de société qui vise l'uniformisation et la soumission des comportements des individus réduits à un élève idéal, et la socialisation des apprenants, c'est-à-dire l'adoption collective d'un discours idéologique que l'ensemble des actes de langage véhiculent de manière tacite. L'homogénéisation des comportements langagiers est également perceptible dans la gamme comptable et identique de lexique que chaque apprenant acquière, ce qui implique que personne n'est en mesure d'exprimer une pensée divergeant ou plus profonde que son camarade. Somme toute, ces

résultats démontrent qu'apprendre une LE va au delà de l'aspect visible de la maîtrise effective d'un système verbal étranger, et passe par l'adoption forcée d'un comportement uniforme en accomplissant des actes régis par des règles précises. L'individualité et la singularité de l'apprenant n'ont pas plus leur place que l'émancipation et l'autonomie au sein d'un système scolaire aussi standardisé que standardisant.

Concernant les effets sur la pensée et la croyance, en plus d'adopter une pensée de soumission générale aux règles, l'élève adopte une vision tronquée des concepts de langue et de traduction. D'un côté, l'enseignement contrastif implique qu'il n'envisage la LE qu'en relation de dépendance avec la LM, conçues alors comme un seul système normatif figé et indissociable, régis par des relations symétriques et isomorphes. En raison de la nature figée de la langue enseignée, l'élève ne se rend pas compte que les vocables possèdent des virtualités de signification multiples, et pense que ces dernières s'actualisent toujours de la même façon, impliquant, par là même, la croyance que les langues désignent chacune des réalités concrètes ou abstraites de l'expérience humaine au moyen d'un signe distinct. La vision de la langue est alors réduite à une simple nomenclature, où il est possible de quantifier l'ensemble des réalités abstraites et concrètes, fruit de l'appartenance à la linguistique structurale et générative. D'un autre côté, l'élève tend à considérer la traduction *lato sensu* comme une simple opération mécanique de décalquage d'unités linguistiques mesurables, où le TC comporte autant de mots que le TS. Cette vision biaisée de la traduction ajoutée au mode opératoire de la TA à ses prémisses, ont largement nuit au statut du traducteur qui, victime d'ignomie, est alors considéré comme un simple transcodeur de correspondances, et un virtuose capable de tout traduire, indépendamment des modalités de traduction, des typologies textuelles et même des LE en jeux.

Si l'école instrumentalise les élèves afin qu'ils répondent aux besoins de la société, le manuel scolaire met en œuvre cet objectif en constituant un instrument de pouvoir idéal pour

imposer l'appropriation sociale des savoirs (le curriculum officiel) et des discours idéologiques (curriculum caché) grâce à de nombreux attributs qu'il partage avec la notion de panoptique (Foucault, 1970), ce qui a donné lieu à la conceptualisation dans ce travail du « manuel scolaire panoptique ». Le livre scolaire est ainsi caractérisé, par analogie, comme un support uniforme prescrit qui, au sein d'une école obligatoire, impose des règles communes, des comportements préétablis et uniformes, un programme unique, etc., autant d'impositions collectives qui rejettent l'individualisme et le libre arbitre de l'élève. Il s'agit alors d'un support fermé qui offre une vue d'ensemble sur la totalité du curriculum officiel et où il est inconcevable d'intégrer des éléments curriculaires extérieurs, ce qui lui vaut d'être un instrument suffisant pour parvenir aux objectifs fixés. Il permet l'exercice continu du pouvoir sur ses utilisateurs en les soumettant à une surveillance constante, redoublée d'une évaluation permanente sur les élèves. De cette manière, les jeunes sujets adoptent une attitude ritualisée qui les place dans une soumission les empêchant de générer un effet de contre-pouvoir au sein de l'école. La ritualisation des comportements permet d'installer les élèves dans une certaine représentation du monde pour qu'ils participent à la configuration du système de réception, la société, selon les normes établies. Ainsi, l'utilisation du livre scolaire permet de contribuer à la légitimation, au renforcement, voire à l'élargissement du système de réception incarnée par la société, ce qui rejoint les postulats de la théorie du Polysystème. Le manuel devient alors un phénomène de traduction d'intentions explicites et implicites. Les intentions explicites se manifestent à travers la fonction didactique assumée (curriculum officiel), et répondent premièrement aux besoins du système éducatif. Les intentions implicites apparaissent au sein de la fonction idéologique (le curriculum caché), et sont au service du système plus vaste qu'est l'État. Parmi les différents objectifs du curriculum caché, il semble que celui de projeter implicitement un patron de société qui répondent aux nouvelles attentes relatives à l'étape d'ouverture du pays soit au cœur du plan d'études de 1957. C'est ainsi que la photographie devient le vecteur privilégié pour

esquisser un modèle de société basé sur le centralisme linguistique, les traditions catholiques et le capitalisme, autant de valeurs que l'Espagne cherche à perpétuer ou à adopter dans son projet de société. Dans le cas du centralisme linguistique, en axant ses représentations exclusivement sur des référents de France métropolitaine, renforcées par des textes de lecture exprimés dans une langue figée et normative mettant en scène des personnages français, la photographie favorise l'assimilation par capillarité chez l'apprenant d'une langue unique, le français de France (et qui plus est, de Paris), un acte intentionnel qui non seulement légitime mais œuvre pour faire perpétuer la politique du monolinguisme, et *in fine* l'unification du pays.

Concernant les traditions catholiques, les photographies, soutenues par les textes de lecture, ne représentent que des comportements sociaux, us et coutumes, etc. appartenant à une culture catholique d'un pays représenté comme conservateur, soit autant de valeurs que la politique espagnole s'attache à conserver et à pérenniser. D'autre part, les photographies figurent une France moderne en matière technique, en plein développement industriel et plongée dans une société de consommation capitaliste, soit un modèle de société que l'Espagne cherche à adopter depuis son étape d'ouverture. En somme, le français n'est pas une discipline neutre au sein du système éducatif, et si les mouvements libéraux depuis le XIX^{ème} siècle ont employé le français pour insuffler en Espagne des élans de modernité, progrès et liberté provenant l'extérieur, le régime franquiste s'en empare pour montrer un certain portrait de la France (et par extension, de l'extérieur) qui légitime son idéologie.

En outre, le manuel scolaire de transition objective lui-même cette société de consommation qu'il dépeint en incorporant pour la première fois dans la manualistique un contenu civilisationnel temporel et périssable qui entraîne l'obsolescence programmée du manuel. Si les référents correspondant au visage capitaliste sont des témoins contemporains de l'époque qui a créé le manuel, ils transforment aussi ce dernier en produit de consommation.

La traduction didactique joue un rôle essentiel dans la transmission du curriculum caché en ce sens qu'elle rend possible l'expression des intentions implicites. Ces dernières passent principalement par trois opérations de traduction didactique (dont les TS sont le domaine de connaissances scientifiques en linguistique, la langue naturelle et la réalité civilisationnelle) impliquant chacune un processus de manipulation du TS. Ce phénomène s'explique en raison des changements entre les TS étant des ensembles complexes, infinis et dynamiques, construits sur des TS précédents imbriqués les uns dans les autres, tandis que les TC respectifs sont le résultat fini et figé de l'opération. L'opération de traduction didactique consiste alors à sélectionner dans les TS des éléments obéissant à certains critères établis selon le *skopos* poursuivit, et de les objectiver dans le manuel scolaire pour former le TC. Dans ces circonstances, le concepteur du manuel devient un acteur et un traducteur engagé qui enfreint les normes de traduction en manipulant le TS afin de mener à bien les intentions fixées. Si d'un côté les TS sont biaisés selon des critères didactiques en vue de leur didactisation et adaptation aux paramètres scolaires, ils sont également manipulés sur des critères idéologiques tacites afin de répondre aux normes imposées et à un projet idéologique auquel participe le concepteur du manuel. Ce statut du concepteur du manuel rejoint les postulats de la théorie du *Skopos*, qui, contemporaine à la théorie de la Manipulation, envisage le TS comme une simple offre d'informations, et le traducteur comme un individu qui peut s'éloigner du TS et se concentrer sur les besoins du contexte de réception. La traduction didactique confirme ainsi que le principe dominant de toute traduction est son *skopos*, c'est-à-dire que la finalité détermine la nature et les fonctions de la traduction.

Le programme linguistique (TC) est le résultat d'une opération de traduction didactique complexe à deux étapes où le TS, le domaine de connaissances scientifiques dans le domaine de la linguistique, subit premièrement une manipulation selon des critères didactiques (contenu curriculaire de la première année d'enseignement du français) qui imposent une sélection

d'éléments de nature linguistique dans le TS. À l'issue de cette première étape, le concepteur du manuel objective le TC dans le manuel selon des critères didactiques (indications ministérielles sur la distribution des contenus selon la progression linguistique, la distribution du temps scolaire, etc.) mais également idéologiques dans le mesure où il bénéficie d'une marge de manœuvre pour objectiver et adapter ledit contenu à ses intentions tacites.

La LE est le résultat d'une opération de traduction didactique passant par un processus de sélection d'éléments linguistiques du TS, la langue naturelle originelle, qui obéissent à des critères didactiques (une langue simplifiée, figée, artificielle *à postériori*, rendue accessible à l'apprenant) mais également à critères idéologiques. Ces derniers sont l'invariance diaphasique (offrir un seul registre standard voire soutenu, et un sociolecte unique), une homogénéisation du parler, un défaut de diglossie, une LE normative à imiter, basée sur le stéréotype socioculturel qu'il s'agit du français de Paris, fruit de la centralisation linguistique.

Le contenu culturel est le résultat d'une opération de traduction didactique passant par un processus de sélection d'éléments iconographique du TS qui obéit à des critères didactiques et idéologiques. Dans ce cas précis, les critères didactiques sont assez flous en raison du défaut d'un programme culturel officiel imposé puisqu'il s'agit d'une simple introduction à la civilisation française, d'après le plan d'études de 1957. Seules les contraintes techniques (coût d'achat des photographies, technique d'impression, répercussion sur le prix de vente du manuel, etc.) semblent être les véritables critères didactiques. Les critères idéologiques sont manifestes dans les choix réalisés par le concepteur du manuel qui, parmi toutes les photographies disponibles, n'a retenu que celles répondant à ces intentions explicites et implicites. Les photographies (TC) ainsi déplacées de leur contexte source au manuel scolaire objectivent le contenu culturel tout autant qu'elles constituent un cas de manipulation du TS afin d'atteindre le *skopos* visé. Une fois dans les manuels, les photographies racontent un récit culturel façonné par les sélections faites par le concepteur du manuel, et par leur disposition dans le manuel. Le TC expose un modèle de société unique et flatteur, une représentation figée et valorisante de la France, fonctionnant comme modèle de

société à faire reproduire par les élèves. Si la langue y participe au moyen de l'application des critères idéologiques, la photographie y joue un rôle prépondérant puisqu'elle accélère l'intérêt voire l'adhésion des jeunes sujets, qui ne remettent pas en question cette représentation belle mais infidèle.

Somme toute, le simulacre de société a pour objectif de bénéficier les intérêts du système plus vaste qu'est la société créatrice des livres scolaires. Ainsi, les trois principales traductions didactiques constitutives du manuel scolaire de transition, des cas de traduction implicites qui ne répondent pas à une approche traditionnelle de la traduction, corroborent l'idée selon laquelle la traduction constitue une réécriture qui reflète une idéologie et une vision du monde, en somme, une manipulation au service d'un certain type de discours. Sans la distorsion des différents TS, les *skopos* officiels et tacites ne seraient pas possibles, ce qui renforce l'idée que, la traduction, en l'occurrence didactique, est un système complexe qui peut être manipulé pour bénéficier le polysystème de la culture cible à laquelle appartient le système éducatif.

Les traductions didactiques ont également permis d'établir un rapprochement avec la notion de transtextualité en désignant les TS comme les hypotextes vastes et dynamiques composés chacun d'une infinité d'hypertextes en constante évolution. Ces trois traductions didactiques transtextuelles sous-tendent le manuel scolaire, et en constitue la charpente principale. Dans ces circonstances, le manuel s'insert également dans le réseau intertextuel en devenant l'hypotexte général duquel découlent les traductions précédentes. Il est alors constitué d'un compendium d'hypertextes imbriqués et liées en réseau dont l'existence dépend de l'existence première de l'hypotexte. Cette imbrication infinie de traductions jusqu'aux plus insoupçonnées convergence vers les positions déconstructivistes puisque le livre scolaire, en tant que texte cristallisant l'ensemble des TC, acquière un signifié et une existence propre, différents de ceux des TS qui le sous-tendent, de la même manière que le travail du concepteur-

traducteur du manuel est en rupture avec celui des auteurs des TS. Dans ces circonstances, il s'est produit de telles « transformations » (Derrida, 1972) entre les TS et le manuel scolaire qu'aucun des deux n'est considéré comme authentique ou originel, mais simplement comme des traductions issues de traductions précédentes.

L'application de la théorie des Normes au manuel scolaire de transition a permis de saisir les tenants et les aboutissants qui expliquent le succès de l'adhésion des jeunes sujets au curriculum officiel et caché. Le système scolaire et le manuel obéissent aux normes socialement partagées de l'époque, considérées comme les comportements corrects à adopter dans les situations liées à l'école. Ces normes constituent autant de facteurs qui expliquent ainsi l'acceptation des élèves à l'exercice du pouvoir sur eux-mêmes. Si d'une manière générale l'école a installé l'élève dans une soumission et inhibition constante qui ne lui donne pas la possibilité d'être dissident auxdits curriculums, nous avons remarqué trois catégories de normes qui expliquent le comportement des élèves.

Parmi les procédés internes du manuel, la photographie, en étant un document authentique, est considérée par les apprenants comme garante d'une fidélité totale du référent représenté. De plus, les représentations iconographiques n'offrent que des signifiés fixes grâce à la stratégie de l'ancrage réversible du sens, qui fait directement écho à l'exercice réversible de transcodage de correspondances figées de la TST. Ce faisant, l'élève est totalement immergé au cours de son apprentissage de la LE dans un univers de significations et de réponses uniques imposées, où fait défaut l'interprétation personnelle. Par ailleurs, l'idéologie est martelée sous forme de messages écrits et iconographiques selon les principes de la répétition espacée, où chaque élément du contenu du manuel relaye ledit message, immergeant ainsi l'élève dans une idéologie unique et permanente. La répétition crée une homogénéisation du discours au fil du manuel engendrant ainsi sa légitimité et son intégration par capillarité.

D'autres normes, relevant pour leur part des normes traditionnelles d'utilisation du manuel, justifient également l'adhésion des élèves. À cette époque, l'usage exclusif du manuel ayant ainsi entraîné sa normalisation, a suscité l'acceptation sociale et la légitimation de son contenu péremptoire imposé. De cette manière, en faisant autorité, le livre scolaire est considéré comme un vecteur de vérité, et emporte l'adhésion de ses récepteurs. En outre, sous les MT/ME, le manuel était suffisant pour réaliser l'ensemble des activités en concentrant la totalité du contenu disciplinaire. Ensuite, la norme traditionnelle d'utilisation du manuel correspond son application stricte puisque, à cette époque, le professeur en était dépendant et, très souvent, il ne faisait qu'enseigner à son tour la LE par le même procédé qu'il avait lui-même appris la LE (lorsqu'il avait reçu cet enseignement) ou les langues anciennes, c'est-à-dire, en lisant et répétant fidèlement le contenu configuré de manière linéaire dans les manuels. D'autre part, la banalisation de l'emploi du manuel a entraîné l'acceptation de l'exercice du pouvoir à travers lui car il est considéré comme la norme qui rend possible la régulation du système éducatif et assure l'ordre, la sécurité, et le bon déroulement de l'apprentissage. Ainsi, grâce au manuel scolaire, les normes fonctionnent car elles sont jugées indispensables et entraînent l'acceptation de l'encadrement rationnel. Le livre scolaire scolaire panoptique devient ainsi un instrument de pouvoir légitimé qui s'inscrit dans les normes de l'époque.

D'autres normes, tenant aux conditions d'apprentissage de la LE justifient l'acceptation du contenu disciplinaire et le comportement des apprenants. En premier lieu, l'élève n'avait, en règle générale, aucune connaissance culturelle ni linguistique de la France puisque l'enseignement du français était purement grammatical et se réalisait en vase clos, isolé de toute situation socio-communicative réelle, à une époque où les contacts avec la réalité sociolinguistique française sont encore très réduits. Ce faisant, l'apprenant ne remettait pas en question les contenus prescrits par le manuel, il les acceptait sans dissidence ne disposant d'aucun point de comparaison avec la réalité française contemporaine. Corrélativement, l'élève

est dépourvu d'esprit critique et il est incapable de récuser les représentations prescrites puisqu'il n'est pas formé ni invité au cours de son apprentissage à émettre un avis personnel ou divergent au sujet du contenu disciplinaire.

L'enseignement en vase clos, sans marge pour le dissentiment et encore moins pour le conflit pose la question philosophique, illustrée par l'allégorie de la caverne de Platon, du cheminement vers la connaissance de la réalité, réduite dans l'esprit des élèves à des représentations construites à partir de traductions implicites simplificatrices et déformantes. À l'instar des hommes enchaînés dans la caverne de Platon, l'élève pense percevoir la vérité, tandis qu'ils ne voient qu'un simulacre. Tant qu'il ne se délivrera pas des chaînes, l'élève ne sortira pas de la caverne de l'illusion et du fourvoisement, et continuera de bénéficier d'un contenu partiel offert par des traductions implicites.

Il est également possible de rapprocher les processus de manipulation de la notion philosophique de la connaissance abordée par Blaise Pascal. Le livre scolaire donne à voir le monde comme une fenêtre, qui, à partir de son cadre, délimite le monde qui est vu. Le manuel est cette fenêtre paradoxale qui sépare l'élève du monde tout en lui permettant de le rencontrer. Le proche, l'intérieur, s'articulent au lointain, à l'extérieur. Le livre imprimé rassure l'élève tout comme la fenêtre protège des vertiges de l'extérieur et constitue un espace à soi, comme le dit Bachelard (1974). Mais la fenêtre limite la rencontre du monde qu'elle organise, elle laisse percevoir uniquement ce qui passe ou se trouve devant elle. Elle réduit ainsi, telle une lucarne, ce qui est vu et ce qui peut être connu. La perspective depuis la fenêtre offre un point de vue toujours partiel et cadré. Somme toute, le manuel scolaire invite à penser la perspective sous laquelle l'élève est relié au monde et interroge la notion de vérité absolue.

En conclusion, notre étude corrobore que l'alliance de plusieurs disciplines, dont la DLE et la manualistique en l'occurrence, mais également et surtout les sciences de la communication et la philosophie, permettra de déployer le potentiel insoupçonné de la

traduction, qui est, somme toute, un phénomène interdisciplinaire exponentiel. L'analyser depuis une seule discipline, c'est amoindrir le champs des possibles, et revient à ne considérer que la face visible de l'iceberg. Les taxinomies ainsi que la terminologie notionnelle proposées ont démontré que de nombreux phénomènes traductionnels n'ont pas encore été identifiés. Les nommer à l'aide d'un métalangage précis, c'est reconnaître leur valeur mais surtout leur donner une existence, et nous plonge dans le débat philosophique de la nominalisation des choses, où le signe renvoie au sens pour que la chose advienne comme une existence.

Les cas sensibles identifiés comme traduction lors de situations d'E/A de la LE reposant sur l'utilisation du manuel de transition démontrent que les phénomènes de traduction implicites, ne répondant pas à une approche traditionnelle de la traduction, et n'obéissant pas à des objectifs pédagogiques explicites d'E/A de la LE, n'ont majoritairement pas été pris en compte dans la notion de traduction au sein de la DLE. Nous avons effectivement remarqué que le mode traducteur complexe, la nature mentale, intersémiotique, non verbale, l'intuition (directe et indirecte), la divination, la psychologie, etc. sont autant de facteurs qui échappent aux approches traditionnelles de la traduction car ils n'obéissent pas à des règles qui pourraient codifier et normaliser la traduction. Ce travail a voulu compenser ce manque en appliquant à la DLE un nombre très représentatif d'approches et théories de la traduction ayant servi à l'analyse de la traduction proprement dite, afin de mettre en avant l'omniprésence de la traduction, y compris dans des domaines appartenant à la didactique et à la manualistique.

L'approche traditionnelle dans l'identification de la traduction au sein de la didactique des LE se fait ressentir également en ce que les études existantes ont privilégié l'analyse compartimentée des phénomènes de traduction (la méthode d'un côté, les stratégies de l'autre), et n'ont pas insisté sur l'importance et l'influence des liens interactionnels exercés les uns sur les autres. En effet, nos taxinomies ont mis en avant que les différents phénomènes de traductions didactiques et pédagogiques se rencontrent lors de l'utilisation du manuel, et

rentrent en interaction, à travers des relations dynamiques de complémentarité, de compensation, de substitution ou de concurrence. Ces traductions se métamorphosent au contact avec d'autres, et se produisent simultanément et non de façon isolée. Le manuel scolaire, étant lui-même traduction de traductions précédentes, mais également une réification de la traduction, il devient aussi un riche vivier, voire un producteur fécond d'une infinité de traductions diverses, ce qui lui vaut, d'après nous, le statut de traduction totale, en référence à Borges (1984) qui désignait la bibliothèque *total*, une allégorie de l'univers et, par extension de la textualité d'un livre renvoyant à toute la littérature. La bibliothèque est totale, elle réunit toute la littérature « la Biblioteca abarcaba todos los libros » et toute l'histoire du monde, et le livre qui comprend tous les autres, *el libro total* « un libro que sea la cifra y el compendio perfecto de todos los demás », comme le manuel de transition qui, malgré ses nombreuses limitations, comprend de multiples traductions dont beaucoup d'entre elles n'ont pas encore été identifiées par la théorie de la traduction. La question majeure qui se pose sont alors les limites de la traduction. Toute porte à croire que, en tant que vecteur communicatif dynamique et interdisciplinaire, la traduction est difficilement circonscriptible et montre ses capacités à endosser l'ensemble des fonctions communicatives du langage, qui lui aussi, est en évolution permanente.

Poursuites et perspectives de recherche

Parmi les multiples lignes de recherches ouvertes, trois ont été signalées au long de ce travail. Premièrement, la conclusion a esquissé la lecture philosophique de certains phénomènes de traduction convergeant vers des concepts philosophiques majeurs. De tout temps la philosophie s'est interrogé sur le sens de la traduction et les possibilités de la communication humaine. Ce faisant, une application des approches philosophiques permettrait d'identifier de nouveaux phénomènes de traduction en DLE, et par là même, de remarquer le

rapport étroit entre philosophie et traduction proprement dite, dont les résultats ne pourraient être que bénéfiques dans la tentative de définition de la traduction.

La deuxième poursuite a été amorcée lors de la réalisation d'un atelier de recherche réalisé par Rabiet (2018) contextualisé dans le séminaire doctoral de formation spécifique « La traducción de los referentes culturales » dispensé par la Docteure Cuéllar Lázaro (UVa). Il s'agissait de s'interroger sur l'enseignement explicite de la CNV dans les manuels scolaires, en réponse à l'apparition de la compétence socioculturelle (méthode actionnelle, CECR, Conseil de l'Europe, 2000). Si la CNV vient d'être analysée dans le présent travail sous l'angle de la stratégie individuelle et délibérée de l'enseignant pour que les élèves accèdent au sens du message étranger sans le truchement de la LM, elle est également un vecteur communicationnel et socioculturel reflétant les habitudes comportementales propres d'une communauté étrangère (Poyatos, 2006). Le manuel *Texto* (2016) semble être le premier, dans la discipline du FLE, à intégrer l'E/A explicite de cette compétence socioculturelle, au moyen de vidéos mettant en situation communicatives des acteurs natifs, afin de recréer des situations de plus en plus proches de la véritable communication. Ce type de traduction non traditionnelle, exprimée par le mouvement et le son, ouvre le champ des possibles et engendre de nouveaux phénomènes de traductions silencieuses extralinguistiques. Ainsi, en imposant de nouveaux messages, la CNV engendre des traductions de mondes et de perceptions, dépassant le plan purement linguistique.

La troisième perspective de recherche privilégierait les approches descriptives pour analyser le phénomène de rapprochement des États membres de l'Union européenne en matière linguistique en adoptant une formation par compétences, aussi bien de l'apprenant en LE depuis la mise en œuvre du CECR (Conseil de l'Europe, 2000), puis du volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2020) que de l'apprenti-traducteur, comme le soulignent les recherches les plus récentes (PACTE, 2022). La théorie du *Skopos* mettrait en avant que

l'objectif est de former un apprenant-médiateur doté de compétences en médiation qui endosse désormais le rôle d'acteur social interagissant et coopérant avec autrui dans la (co)construction du sens. La comparaison des compétences des deux domaines didactiques, établies sur le modèle de progression commune (A1 jusqu'à C2) serait une piste intéressante à explorer pour vérifier cette hypothèse. La théorie du Polysystème aiderait à comprendre que la méthodologie d'enseignement par compétences implantée dans chaque pays (des sous-systèmes), bénéficie le système plus vaste qu'est l'Union européenne, en servant directement la politique idéologique et linguistique européenne. La théorie de la Manipulation confirmerait ces effets, et mettrait également en avant le pouvoir de la traduction exercée sur le comportement des apprenants qui deviennent des acteurs sociaux européens. Finalement, la théorie des Normes avancerait que la réussite du projet politique et linguistique Européen tient à l'acceptation sociale des normes d'apprentissage basées sur l'unification des pratiques, en adéquation avec le lieu et les besoins de l'époque.

L'analyse se poursuivrait avec les nouveaux enjeux communicatifs (TICs, intelligence artificielle, traducteurs en ligne, etc.) faisant irruption dans les deux disciplines en question et poussant à un nouveau *skopos* commun, celui d'élaborer des stratégies pour répondre à ces nouveaux défis qui vont bouleverser le statut de l'apprenant en devenant une nouvelle méthode d'enseignement de la traduction professionnelle mais également des LE. L'apprenant doit désormais acquérir des méta-connaissances dans le domaine de l'informatique mais aussi des compétences étendues pour faire face à la révolution de la communication (Bueno García, 2005), ce qui visiblement entrainera l'évolution vers un statut unique d'apprenant-médiateur-usager. Là encore, les approches descriptives peuvent jouer un rôle essentiel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES²⁸

Ouvrages cités

- Albani, Paolo et Buonarroti, Berlinghiero. (2010). *Dictionnaire des langues imaginaires*. Les Belles Lettres.
- Althusser, Louis. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). Dans Louis Althusser (Ed.), *Positions (1964-1975)* (pp. 67-125). Les Éditions sociales.
- Alzate Piedrahita, María. V. (2000). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, (21), 1-13.
- Anderson, John. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Apple, Michael. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Aristi, Diamanti. (1983). L'enseignement du culturel et de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère. *Synergie Pologne*, (2), 180-185.
- Arriba García, Clara de. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, (8), 269-283.
- Arriba García, Clara de. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis. Universidad de Barcelona.
- Attali, Jacques. (1991). *Verbatim III*. Fayard.
- Aumont, Jacques. (1991). *L'image*. Nathan.
- Austin, John. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Bachelard, Gaston. (1974). *La poétique de l'espace*. Les Presses Universitaires de France.

²⁸ Pour des raisons d'égalité et dans le but de donner de la visibilité aux femmes, nous rapportons le prénoms en entier de chaque auteur(e).

- Ballard, Michel. (1980). *La Traduction de l'anglais. Théorie et pratique, exercices de morphosyntaxe*. Presses Universitaires de Lille.
- Ballard, Michel. (1986). *La traduction. De la théorie à la didactique*. Les Presses Universitaires de Lille.
- Ballard, Michel. (1987). *La traduction de l'anglais au français*. Nathan.
- Ballard, Michel. (1998). Comparatisme et didactique de la traduction. Dans Isabel García Izquierdo et Joan Verdegel (Eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 45-68). Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Ballard, Michel. (2013). *Histoire de la traduction. Repères historiques et culturels*. De Boeck.
- Bally, Charles. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Francke.
- Barthélémy, Fabrice. (2007). *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. Hachette.
- Barthes, Roland. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, (4), 40-51. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- Barthes, Roland. (1968). La mort de l'auteur. *Manteia*, (5), 12-17.
- Barthes, Roland. (1980). *La chambre claire : note sur la photographie*. Gallimard.
- Bassnett-Mcguire, Susan. (1980). *Translation Studies*. Methuen.
- Bassnett-Mcguire, Susan et Lefevere, André. (1990). *Translation, History and Culture*. Pinter Publishers.
- Besse, Henri. (1970). Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Langue française*, (8), 62-77.
- Besse, Henri. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Crédif & Didier.
- Besse, Henri. (1991). Des usages de la langue maternelle dans enseignement / apprentissage des langues secondes ou étrangères. Dans Brigitte Lépinette, María Amparo Olivares Pardo et Emma Sopeña Balordi (Eds.), *Actas del Primer Coloquio Internacional de*

- Traductología: (2, 3, 4 de mayo de 1989)* (pp. 15-20). Departament de Filologia Francesa i Italiana.
- Besse, Henri. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergie Chine*, (5), 15-25.
- Besse, Henri et Galisson, Robert. (1980). *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. CLE International.
- Borges, Jorge L. (1984). *Ficciones*. Alianza.
- Boudart, Laurence. (2008). *Ils lisaient la patrie. La formation de l'identité nationale à travers les manuels de lecture de l'école primaire belge (1842-1939)* [Thèse Doctorale, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/112>
- Boyer, Henri. (2008). *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*. Lambert-Lucas.
- Bracops, Martine. (2010). *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.braco.2010.01>
- Bréal, Michel. (1872). *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Hachette.
- Bretèque, François de. (1992). Image, Lecture et Didactique. *Trema*, (2), 3-14. <https://doi.org/10.4000/trema.2402>
- Bronkart, Jean-Paul. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux & Niestlé.
- Bruillard, Éric. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. Dans Éric Bruillard (Ed.), *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 13-36). CRDP de Basse-Normandie.
- Bruña Cuevas, Manuel. (2001). L'enseignement du français mis au service du régime de Franco (1936-1940). Dans Marie-Christine Kok Escalle et Francine Melka (Eds.), *Changements politiques et statut des langues : histoire et épistémologie, 1780-1945* (pp. 303-323). Rodopi.

- Bueno García, Antonio. (2005). L'enseignement de la traduction au carrefour d'une société mondialisée. *Meta*, 50(1), 263-276. <https://doi.org/10.7202/010673ar>
- Bueno García, Antonio. (2006). Nouveaux mécanismes d'aide à l'enseignement de la traduction : le système QUEST. Dans Daniel Gouadec (Ed.), *Quelle qualification pour les traducteurs ?* (pp. 179-185). La Maison du Dictionnaire.
- Bueno García, Antonio. (2014). Prólogo. Dans Xoán Montero Domínguez (Ed.), *Traducción e industrias culturales: nuevas perspectivas de análisis*. Peter Lang.
- Bueno García, Antonio. (2018). *Del signo al símbolo. La utilización de signos no verbales en la comunicación*. Comares
- Bueno García, Antonio; Anguiano Pérez, Rocío; Adrada Rafael, Cristina. (2006). *Intersemiótica y traducción. Traducción y signos no lingüísticos*. Diputación Provincial de Soria.
- Bueno García, Antonio et García-Medall, Joaquín. (1998). *La traducción de la teoría a la práctica*. Universidad de Valladolid.
- Bueno García, Antonio; Králová, Jana; Mogorrón, Pedro. (2020). *De la hipótesis a la tesis en traducción e interpretación*. Comares.
- Burney, Pierre. (1962). *Les langues internationales*. PUF.
- Byram, Michael et Fleming, Michael. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. CUP.
- Cabezas González, Manuel I., et Herreras García, José C. (1989). *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Nau Llibres.
- Calle Carabias, Quintín. (1990). *La enseñanza oficial de idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*. [Thèse Doctorale non publiée]. Universidad de Málaga.

- Calvo, Javier. (2016). *El fantasma en el libro. La vida en un mundo de traducciones*. Seix Barral.
- Cámara Villar, Gregorio. (1984). *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Hesperia.
- Capmany, Antonio de. (1776). *Arte de traducir el idioma francés al castellano*. Antonio de Sancha.
- Carbonell i Cortés, Ovidi. (1999). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Colegio de España.
- Carpi, Elena. (2006). Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (141), 69-76.
<https://doi.org/10.3917/ela.141.0069>
- Castellà Lindon, Josep M. (1992). *De la frase al texte. Teories de l'us lingüístic*. Empúries.
- Cestero Mancera, Ana M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Arco.
- Chellali, Laurence. (28 février 2021). *Couleur vs N&B*. <http://www.photofolle.net/couleur-vs-nb-i/>
- Chervel, André. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII au XXe siècle*. Retz.
- Chomsky, Noam. (1965). *Syntactic Structures*. The Hague.
- Choppin, Alain. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette.
- Choppin, Alain. (1993). Introduction. *Histoire de l'éducation*, (58), 5-7. <http://dx.doi.org/10.3406/hedu.1993.2663>
- Choppin, Alain. (1996). *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Bilan des études et recherches. Tome 7*. INRP.
- Choppin, Alain. (2005). L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique. Dans Éric Bruillard. *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 39-54). CRDP Basse-Normandie.

- Choppin, Alain. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, (117), 7-56. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [16802fc3a8 \(coe.int\)](https://doi.org/10.1017/S0013792801000016)
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [1680a4e270 \(coe.int\)](https://doi.org/10.1017/S0013792820000016)
- Corbett, John. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters.
- Coste, Daniel. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970. *Langue française*, (8), 7-23.
- Coste, Daniel. (1975). Les piétinements de l'image. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (17), 5-28.
- Cromer, Sylvie et Mostafa Hassani-Idrissi, Mostafa. (2011). Échanges humains et culturels en Méditerranée dans les manuels scolaires, un thème d'actualité. *Tréma*, (36), 1-7. <https://doi.org/10.4000/trema.2595>
- Cuéllar Lázaro, Carmen. (2006). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, (6), 1-11.
- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. CLE International.
- Dabène, Louise. (1986). Langue maternelle, langue étrangère. Quelques réflexions. *Les langues modernes*, (2), 91-95.
- Delisle, Jean. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Delisle, Jean. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. Dans Isabel García Izquierdo et Joan Verdegall (Eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 45-59). Universitat Jaume I.
- Delisle, Jean. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, Jean. (2013). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Derrida, Jacques. (1982). *L'oreille de l'Autre. Otobiographies, transferts, traductions*. VLB éditeur.
- Derrida, Jacques. (1985a). Des tours de Babel. Dans Joseph. Graham (Ed.), *Difference in translation*. Cornell University Press.
- Derrida, Jacques. (1985b). Le promeneur. Dans Jacques Derrida, *Psyché. L'invention de l'autre* (pp. 387-393). Galilée.
- Derrida, Jacques. (1987). *El tiempo de una tesis. Deconstrucciones e implicaciones conceptuales*. Anthropos.
- Díez Saiz, Javier. (2018). Comunicación no verbal y comportamiento. Dans Antonio Bueno García (Ed.), *Del signo al símbolo. La utilización de signos no verbales en la comunicación* (pp. 1-6). Comares.
- Dubois, Aurore et Carette, Vincent. (2010). Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ? *Education & Formation*, (292), 25-34.
- Ducrot, Oswald. (1984). *Le dire et le dit*. Éditions de Minuit.
- Eco, Umberto. (2006). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Grasset.
- Escolano Benito, Agustín. (1996). El libro escolar en la restauración. Dans Hipólito Escolar Sobrino (Ed.), *Historia ilustrada del libro en España. La edición moderna. Siglos XIX y XI* (pp. 345-370). Pirámide.

- Escolano Benito, Agustín. (1998). Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. Dans Agustín Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 123-147). Fundación G.S. Ruipérez.
- Escolano Benito, Agustín. (2009). El libro escolar como espacio de memoria. Dans Gabriela Ossensbach et Miguel Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia en América latina* (pp. 31-42). Universidad Nacional a Distancia.
- Even-Zohar, Itamar. (1990). *Polysystem Studies*. Duke University Press.
- Fernández Fraile, María E. (1995). La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España entre 1767 y 1936. Objectivos, contenidos y procedimientos. [Thèse Doctorale, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/14871>
- Fernández Fraile, María E. et Suso López, Javier. (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Método Ediciones.
- Fernández Fraile, María. E. (2005a). Du maître de langues au professeur : parcours sémantique d'une évolution sociale et professionnelle. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (33/34), 1-9. <https://doi.org/10.4000/dhfles.1724>
- Fernández Fraile, María. E. (2005b). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), pp. 19-46.
- Fischer, Denise; García Bascañana, Juan. F. et Gómez, María T. (2004). *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España, 1565-1940*. PPU.
- Fontanini, Christine. (2007). Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? Semantic Scholar. <https://www.semanticscholar.org/paper/Les-manuels-de-lecture-de-CP-sont-ils-encore-Fontanini/ef9b7117f708415a17adc176be2ef426e53945a7>
- Foucault, Michel. (1970). *L'ordre du discours*. Gallimard.

- Foucault, Michel. (1975). *Surveiller et punir. La naissance de la prison*. Gallimard.
- Galisson, Robert et Coste, Daniel. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Galisson, Robert (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. CLE International.
- García Alonso, Mariemma; Prieto Rodríguez, Concepción et Santos Maldonado, María J. (1991). *Tabanque*, (7), 85-94.
- García Bascuñana, Juan. (Juin 2016). *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI - XX)*. Universitat Rovira i Virgili.
<https://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-franc-es-espana/entradas/>
- García de Cortázar, Fernando. (2009). *El franquismo, 1939-1975*. Anaya.
- García Luque, Francesca et Jiménez Gutiérrez, Isabel. (2021). Introducción. Dans Tanagua Barceló Martínez, France Brousse Lamoureux, Iván Delgado Pugés, Victoria García Alarcón, Francisca García Luque et Isabel Jiménez Gutiérrez (Eds.), *La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español)*. Comares.
- García-Medall. (2001). La traducción en la enseñanza de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, (3), 1-19.
- García Yebra, Valentín. (1994). *Traducción: historia y teoría*. Gredos.
- García Yebra, Valentín. (1995). Responsabilidad del traductor ante su propia lengua. Dans Rafael Martín Gaitero (Ed.), *V Encuentros complutenses en torno a la traducción: del 22 al 26 de febrero de 1994* (pp. 629-640). Editorial Complutense.
- García Yebra, Valentín. (1997). *Teoría y práctica de la traducción*. Gredos.
- Genette, Gérard. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Seuil.
- Gentzler, Edwin. (1993). *Contemporary Translation Theories*. Routledge.

- Gérard, François-Marie. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Revue Education & Formation*, (292), 13-24.
- Germain, Claude. (1996). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.
- González Aguilar, Inés et Rabiet, Christophe. (2023). Destins croisés de la traduction pédagogique et du culturel vitivinicole dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : prédominance, disparition et réhabilitation. Dans Cristina Adrada Rafael et Juan M. Zarandona (Eds.), *Nuevos avances en torno a la traducción humanística. De la tradición a la revolución digital* (pp. 133-147). Comares.
- Grellet, Françoise. (1991). *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*. Presses Universitaires de Nancy.
- Grevisse, Maurice et Goosse, André. (2016). *Le bon usage*. De Boeck Supérieur.
- Guidère, Mathieu. (2016). *Introduction à la traductologie*. De Boeck Supérieur.
- Harris, Brian. (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahiers de linguistique*, (2), 134-135.
- Harris, Brian et Sherwood, Bianca. (1978). Translating as an Innate Skill. Dans David. Gerver et Hernan. Wallace Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 155- 170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_15
- Hatim, Basil et Mason, Iam. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Ariel Lenguas Modernas.
- Hernández Sacristán, Carlos. (1996). Saber natural contrastivo: ¿quién contrasta las lenguas? Dans Enric Serra Alegre, Beatriz Gallardo Paúls, Montserrat Veyrat Rigat, Daniel Jorques Jiménez et Amparo Alicona Caudet (Eds.), *Panorama de la Investigació Lingüística a l'Estat Espanyol* (Vol. IV, pp. 18-22). Universitat de València.

- Hernández Sacristán, Carlos (2000). Saber natural contrastivo: Aspectos del contacto entre náhuatl y español. *Iberoamericana*, (4), 5-19.
- Herreras, José. C. (2006). *Lenguas y normalización en España*. Gredos.
- Hermans, Theo. (1985). *The Manipulation of Literature : studies in Literary Translation*. Croom Helm.
- Hernans, Theo. (1991). Translational Norms and Correct translation. Dans Kitty M. van Leuven-Zwart et Antonius B. M. Naaijken (Eds.), *Translation studies : the state of the Art. proceeding of the first James S. Holmes Symposium on Translation Studies* (pp. 155-170). Rodopi.
- Hockett, Charles F. (1960). The Origin of Speech. *Scientific American*, (203), 88-111.
- Holmes, James S. (1972). The Name and Nature of Translation Studies. Dans James Holmes (Ed.), *Translated ! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (pp. 172-185). Rodopi.
- Holmes, James S. (1978). Translation Theory, translation Studies, and the translator. Dans Paul A. Horguelin (Ed.), *La Traduction, une profession / translating, A profession. Actes du VIIIe Congrès mondial de la Fédération internationale des traducteurs* (1977, pp. 55-61). Conseil des traducteurs et interprètes du Canada.
- Hurtado Albir, Amparo. (1983). Apprendre à traduire. *Reflét*, (7), 32-37.
- Hurtado Albir, Amparo. (1988). La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, (1), 42-45.
- Hurtado Albir, Amparo. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- Hurtado Albir, Amparo. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(1), 17-64. <https://doi.org/10.7202/029686ar>

- Hurtado Albir, Amparo. (2017). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Cátedra.
- Hurtado Albir, Amparo. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías De Traducción e Interpretación*, (11), 47-76. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado Albir, Amparo; Kuznik, Anna et Rodríguez-Inés, Patricia. (2022). La competencia traductora y su adquisición. Dans Amparo Hurtado Albir et Patricia Rodríguez-Inés (Eds.), *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE* (MonTI Special Issue 7, pp. 19-40). <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- Hurtado Albir, Amparo et Rodríguez-Inés, Patricia. (2022). Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. *MonTI. Monografías De Traducción e Interpretación*, (7), <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.01>
- Huynh, Jeanne-Antide. (2008). L'image dans des manuels de collège et de lycée : 1990-2006. *Le français aujourd'hui*, 2(161), 21-32. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0021>
- Hymes, Dell. H. (1966). Two types of linguistics relativity. *Sociolinguistics*, 68(1), 114-158.
- Hymes, Dell. H. (1972). On Communicative Competence. Dans John B. Pride and Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Íñigo, Sonia; Rey, Isabel et El Benai, Fatima. (2006). *¿Cómo se dice...?* Fundación Montemadrid.
- Jakobson, Roman. (1963). *Essais de linguistique générale*. Les Éditions de Minuit.
- Jarvis, Ana C., Lebrede, Raquel et Mena-Ayllon, Francisco. (2012). *¿Cómo se dice...?* Heinle.
- Knapp, Marc L. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós.
- Ladmiral, Jean R. (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Gallimard.

- Larose, Robert. (1985). La théorie de la traduction : à quoi ça sert ? *Meta*, 30(4), 405-406.
- Larousse. (s. f.). Dénotation. Dans *Larousse*. Récupéré le 09 août 2021, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9notation/23603>
- Lavault-Olléon, Elisabeth. (1984). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Érudition.
- Lavault-Olléon, Elisabeth. (2003). La théorie du skopos en traduction littéraire et pragmatique : éclairages et contradictions. Dans Michel Bandry et Jean-Marie Maguin (Eds.), *La Contradiction, Congrès de la SAES* (pp. 65-84). Publications Université Paul Valéry.
- Lederer, Marianne. (1976). Synecdoque et traduction. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (24), 13-41.
- Lederer, Marianne. (2006). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Hachette.
- Lefevre, André. (1992). *Translation, History and Culture. A sourcebook*. Routledge.
- Legendre, Renald. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Madrid, Daniel. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. Dans María E. García Sánchez et María S. Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp.11-45). Secretariado de Publicaciones.
- Margerie, Charles de ; et Porcher, Louis. (1981). *Des média dans les cours de langues*. CLE International.
- Marlaud, Sarah. (2013). Les langues artificielles sont-elles des langues ? Étude contrastive de l'espéranto et de la caractéristique universelle. *Syntaxe et Sémantique*, (14), 85-117. <https://doi.org/10.3917/ss.014.0085>
- Marti, Alexandra. (2018). L'évolution didactique du FLE en Espagne et de l'ELE en France : cheminements singuliers et distincts. *Revista de Filología Románica*, (35), 225-239. <http://dx.doi.org/10.5209/RFRM.61695>
- Martinet, André. (2008). *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin.

- Martinez, Pierre. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Presses universitaires de France.
- Mayo, Marielle. (2018). Ve-XIVe siècle. Les rois de France imposent le « parisien ». *Les cahiers science et vie, histoire et civilisations*, (177), 35-36. <https://www.science-et-vie.com/le-magazine/au-sommaire-des-cahiers-de-sv-n177-la-langue-francaise-une-affaire-detat-60890.html>
- Migeon, Christophe. (2018). Et le français de Cour devint le français tout court. *Les cahiers science et vie, histoire et civilisations*, (177), 44-45. <https://www.science-et-vie.com/le-magazine/au-sommaire-des-cahiers-de-sv-n177-la-langue-francaise-une-affaire-detat-60890.html>
- Milhou, Alain. (1989). L'impérialisme linguistique castillan : Mythe et réalité. *Cahiers du CRIAR* (9).
- Moch, Gaston. (1897). *VIII e Congrès universel de la paix tenu à Hambourg du 12 au 16 août 1897: Rapport sur la question de la langue internationale*. S.n.
- Molero Pintado, Antonio. (1991) *Historia de la educación en España. IV, La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. M. E. C.
- Monès i Pujol-Busquet, Jordi. (1991). La educación preescolar en España desde la Guerra Civil hasta los años 60. *Historia de la Educación*, (10), 155-185.
- Montrul, Silvia. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Moore Devlin, Thomas. (2022). Comment intégrer la répétition espacée dans votre apprentissage des langues ? *Babbel Magazine*. <https://fr.babbel.com/fr/magazine/apprendre-avec-la-repetition-espacee>
- Morales Gil, Francisco J. (2003). *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1975*. [Thèse doctorale non publiée]. Universidad de Huelva.

- Morales Gil, Francisco J. (2007). La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: El caso del francés. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 9, 237-251. <http://hdl.handle.net/10272/2026>
- Mounin, Georges. (1978). La Traduction. *Grand Larousse de la langue française*, VII, 6167-6172.
- Mounin, Georges. (2004). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Gallimard.
- Moya, Virgilio. (2004). *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. Cátedra.
- Muller, Catherine. (2012). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXI(1), 10-27. <https://doi.org/10.4000/apliut.2140>
- Muller, Catherine. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, (2), 119-130.
- Nenopoulou, Tonia. (2006). Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'appréhension de la langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (141), 77-84. <https://doi.org/10.3917/ela.141.0077>
- Newmark, Peter. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.
- Nida, Eugene A. et Taber, Charles R. (1986). *La traducción: teoría y práctica*. Cristiandad.
- Nord, Christiane. (2020). *La traduction, une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes*. Presse Universitaire de Liège.
- Ortega y Gasset, José. (2012). Miseria y esplendor de la traducción. *Trama & texturas*, (19), 7-24. <http://www.jstor.org/stable/24391669>
- Ossenbach, Gabriela. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132. <https://doi.org/10.6018/educatio>

- Ossembach, Gabriela et Somoza, Miguel. (2009). *Los manuales escolares como fuente para la historia de América Latina*. UNED.
- Oustinoff, Michaël. (2018). *La traduction*. Presses universitaires de France.
- PACTE. (2003). Building a translation Competence Model. Dans Fabio Alves (Ed.), *Triangulating Translation : Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- PACTE. (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein, Revista de lingüística filología y traducción*, (43), 01-25. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.43.08>
- Pastoureau, Michel et Simonnet, Dominique. (2005). *Le petit livre des couleurs*. Points.
- Paz, Octavio. (1990). *Traducción: literatura y literalidad*. Tusquets editores.
- Peguenante, Luis. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, (27-28), 107-126.
- Pépin, Charles. (2018). *La confiance en soi. Une philosophie*. Allary.
- Perec, Georges. (1974). *Espèces d'espaces*. Galilée.
- Pergnier, Maurice. (1983). *Théories & pratiques linguistiques*. Société pour l'Information Grammaticale.
- Pergnier, Maurice. (1993). *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction*. Les Belles Lettres.
- Pergnier, Maurice. (1998). Préface. Dans Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (Eds.), *L'enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (pp. IX-XVI). Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Pintado Gutiérrez, Lucía. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, (23), 321-353. <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v23i0.41>

- Porcher, Louis. (1978). Signes sur des pistes pédagogiques. *Le français dans le monde*, (137), 16-20.
- Poyatos, Fernando. (1994a). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Ediciones Istmo.
- Poyatos, Fernando. (1994b). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Ediciones Istmo.
- Poyatos, Fernando. (2006). La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal. Dans Ana M. Cestero Mancera (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. Desarrollos recientes*. Universidad de Alcalá.
- Puren, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan.
- Puren, Christian. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. Dans Amelia Sanz Cabrerizo (Ed.), *Interculturas/Transliteraturas* (pp. 253-278). Arco/Libros.
- Pym, Anthony. (2016). *Teorías contemporáneas de la traducción. Materiales para un curso universitario*. Intercultural Studies Group.
- Rabadán, Rosa. (1991). *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. Universidad de León.
- Rabiet, Christophe. (2022). L'influence des courants traductologiques basés sur l'approche linguistique dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère en Espagne. Dans Miguel Ibáñez Rodríguez, Carmen Cuéllar Lázaro et Paola Masseur (Eds.), *De la hipótesis a la tesis: traductología y lingüística aplicada* (pp. 527-545). Comares.
- Rabiet, Christophe. (2023). La mediación a través de la aplicación del proyecto de innovación docente *e-TándemUVA*. Dans Carmen Cuéllar Lázaro (Ed.), *Investigación e innovación*

- en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: nuevos retos en el siglo XXI*
(pp. 43-55). Comares.
- Reiss, Katharina et Vermeer, Hans. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Akal.
- Rignault, Simone et Richert, Philippe. (1 janvier 1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Vie-publique. <https://www.vie-publique.fr/rapport/24593-la-representation-des-hommes-et-des-femmes-dans-les-livres-scolaires-r>
- Rius Dalmau, Immaculada. (2006). *La enseñanza del francés en el marco de la institución libre de enseñanza (1876-1939)*. [Thèses doctorale non publiée]. Université Rovira i Virgili.
- Robert, Jean-Pierre. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- Rodríguez Diéguez, José L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili.
- Roig, Carmen. (2001). *Le discours idéologique véhiculé par les manuels de français en Espagne au XIXe siècle : quelques repères*. Dans Marie-Christine Kok Escalle et, Francine Melka (Eds.), *Changements politiques et statut des langues : histoire et épistémologie, 1780-1945* (pp. 199-214). Rodopi.
- Roussillon, René. (2018). *Répéter pour le plaisir ou répéter pour intégrer*. Société Psychanalytique de Paris. https://www.spp.asso.fr/textes/textes-et-conferences/rencontres-de-spp/2018_contrainte_de_repetition/repeter-pour-le-plaisir-ou-repeter-pour-integrer/
- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica*. *RedELE*, (10), 3-71. <http://hdl.handle.net/10366/115934>
- Santoyo, Julio-César. (1996). *El delito de traducir*. Universidad de León.
- Santoyo, Julio C. et Lanero, Juan J. (2007). *Estudios de traducción y recepción*. Universidad de León.
- Saussure, Ferdinand de. (1978). *Cours de Linguistique Générale*. Payot.

- Searle, John R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Hermann.
- Searle, John R. (1976). A classification of illocutionary acts, *Language in Society*, (5), 1-23.
- Searle, John R. (1982). *Sens et expression. Études de théorie des actes du langage*. Les éditions de Minuit.
- Seleskovitch, Danica. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. Minard.
- Seleskovitch, Danica. (1973). *Langage, langues et mémoires*. Minard.
- Seleskovitch, Danica. (1976). Traduire : de l'expérience aux concepts. *Études de linguistiques appliquées*, (24), 64-91.
- Seleskovitch, Danica. (1981). Pourquoi un colloque sur la compréhension du langage ? Dans Danica Seleskovitch (Ed.), *Comprendre le langage* (pp. 9-15). Didier.
- Seleskovitch, Danica et Lederer, Marianne. (1993). *Interpréter pour traduire*. Didier Érudition.
- Süss, Kurt. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. Dans Rafael Martín-Gaitero et Miguel A. Vega Cernuda (Eds.), *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción: actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción* (pp. 57-67). Editorial Complutense.
- Suso López, Javier et Fernández Fraile, María E. (1996). Le centre expérimental de linguistique appliquée (C.E.L.A.) de Granada : vingt ans d'histoire dans le renouvellement des méthodologies des L.V.E. en Espagne (1963-1985). Dans Dominique Abry et Robert Bouchard (Eds.), *L'apport des centres de FLE à la Didactiques des langues. Actes du colloque international pour le centenaire des étudiants étrangers, 26-28 septembre 1996* (pp. 85-100). Presses Universitaires de Grenoble.
- Suso López, Javier et Fernández Fraile, María E. (2008). *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España (siglo XX). Con qué libros los españoles hemos aprendido francés en el siglo XX*. Comares.

- Suso López, Javier. (2017). Profesor. Dans Juan F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI - XX)*.
<https://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-franc-es-espana/entradas/195/profesor>
- Tabucchi, Antonio. (2010). *Réquiem. Una alucinación*. Anagrama.
- Tardy, Michel. (1975). La fonction sémantique des images. *Études de linguistique appliquée*, (17), 29-43.
- Tello, Miriam. (2018). Tipografía: texto e imagen. Dans Antonio Bueno García (Ed.), *Del signo al símbolo. La utilización de signos no verbales en la comunicación*. (pp. 25-36). Comares.
- Testard-Vaillant, Philippe. (2018). L'orthographe, un monument national. *Les cahiers science et vie, histoire et civilisations*, (177), 68-75. <https://www.science-et-vie.com/le-magazine/au-sommaire-des-cahiers-de-sv-n177-la-langue-francaise-une-affaire-detat-60890.html>
- Toury, Gideon. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. The porter Institute for Poetic and Semiotics.
- Toury, Gideon. (1995). *Descriptive translation Studies and beyond*. John Benjamins.
- Closs Traugott, Elizabeth et Pratt, Mary L. (1980). *Linguistics for Students of Literature*. Harcourt Brace Jovanovitch.
- Trudeau, Danielle. (1992). *Les inventeurs du bon usage 1529-1647*. Éditions de Minuit.
- UNESCO. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. UNESCO.

- Urbano Marchi, Brigitte. (2003). *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*. [Thèse doctorale, Université de Grenade]. Rebiun.
- Vázquez Ayora, Gerardo. (1977). *Introducción a la Traductología*. Georgetown University Press.
- Vegal Gil, Leoncio. (1989). Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967). *Historia de la Educación*, (8), 29-44.
- Vermeer, Hans. J. (1987). What Does it Mean to translate ? *Indian Journal of Applied Linguistics*, (13), 25-33.
- Vermeer, Hans L. (1989). *Skopos und Translationsauftrag - Aufsätze*. Universität (thw-translatorisches handeln wissenschaft).
- Veizin, Liliane. (1986). Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes. *Enfance*, tome 39 (1), 109-126. <https://doi.org/10.3406/enfan.1986.2911>
- Vidal Claramonte, María. C. A. (1995). *Traducción, manipulación, desconstrucción*. Colegio de España.
- Vidal Claramonte, María. C. A. (1998). *El futuro de la traducción. Últimas teorías, nuevas aplicaciones*. Institució Alfons el Magnànim.
- Vigner, Gérard. (2020). *Les 50 ans du BLEC*. Hachette FLE. <https://podcasts.apple.com/fr/podcast/hachette-fle-1-les-50-ans-du-belc/id1534098657?i=1000493189539>
- Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean. (1966). *Cahier d'exercices de stylistique comparée, (No 1) (français-anglais)*. Beauchemin.
- Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean. (1968). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Didier.
- Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean. (1958). *Livre du maître*. Beauchemin.

Zakhartchouk, Jean-Michel. (1996). Consignes : Aider les élèves à décoder. *Pratiques*, (90), 9-25.

Zakhartchouk, Jean-Michel. (1999). *Comprendre et lire les énoncés et les consignes*. CRDP.

Zaro, Juan J. (1999). La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje. Dans María S. Salaberri Ramiro (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 531-555). Universidad de Almería.

Zurita Sáez de Navarrete, Piedad. (1997). La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Dans Leandro Félix Fernández et Emilio Ortega Arjonilla (Eds.), *Estudios de traducción e interpretación* (pp. 133-139). Universidad de Málaga.

Corpus de manuels scolaires

Álamo, Juan del. (1959). *Nuevo método de lengua francesa. Primer curso*. Magisterio Español.

Albiñana Goussard, Carlos. (1958). *Premier livre de français. Segundo curso*. Librería General.

Azara Reverter, Miguel et Sas-Múrias, Ramiro de. (1963). *Lengua francesa. Primer año. 2.º Bachillerato*. Daimón.

Bravo Sánchez, Fernando. (1967). *Francés elemental*. Marfil.

Bruño, Gabriel María. (1960). *Premiers pas en français. Segundo curso de Bachillerato*. Bruño.

Cantera Ortiz de Urbina, Jesús. (1961). *Curso de Francés I*. SAETA.

Grande Ramos, Mario. (1961). *Cours de français, degré élémentaire*. López Mezquida (Ecir).

Grandía Mateu, Luis. (1961). *France. Cours élémentaire de français*. Bello.

Grandía Mateu, Luis. (1967). *Vers la France. Cours élémentaire de français parlé*. Bello.

Kucera, Enrique. (1961). *Francés. Primer curso o curso preparatorio*. Kucera.

López Mosnier, Éliane. (1958). *Lengua francesa, curso elemental*. Aldecoa.

Mangold, Walter et Vettier, René. (1963). *Langue et Vie françaises I. Cours élémentaire*. Mangold.

Massé, Raoul. (1963). *Método de francés. Curso práctico. Primer libro*. Araluce.

Mauger, Gaston. (1967). *Cours de langue et de civilisation françaises pour les étudiants de tous pays. I (1^{er} et 2^e degré)*. Hachette/Mangold.

Moll Marqués, Ana. (1967). *Lengua francesa. Curso elemental*. Moll.

Perrier, Alphonse. (1963). *Lengua francesa. Curso elemental*. Perrier.

Ribelles Barrachina, Josefina. (1967). *Cours de français. Degré élémentaire*. Artes Gráficas Soler.

Santamaría Guinez, José María. (1962). *Francés. Segundo curso*. SM.

Soler Tatxer, Antonio. (1958). *Método moderno de francés. Curso elemental*. Gráficas García.

Suárez Gómez, Gonzalo. (1958). *Curso elemental de lengua francesa. 2.º curso de bachillerato*. Gredos.

Thierry, René H. (1963). *Método de francés. Libro primero*. Magister.

Vives, Luis. (1959). *Cours élémentaire de français. Segundo año*. Edelvives.

Corpus du livre du professeur

Geffroy, René et Mauger, Gaston. (1968). *Guide Pédagogique pour l'emploi de Cours de Langue et de Civilisation françaises I*. Hachette.

Kucera, Enrique. (1947). *Francés. Curso elemental. Clave de ejercicios. Libro del maestro*. Kucera.

Mangold, Walter et Vettier, René. (1963). *Manuel du professeur pour les livres « Langue et Vie françaises I et II » : méthodologie, leçons modèles, exercices, corrigés, etc.* Mangold.

Massé, Raoul. (1958). *Clave de los temas para francés*. Massé.

Perrier, Alphonse. (1960). *Lengua francesa. Libro del maestro. Curso elemental para 2.º curso de bachillerato*. Perrier.

Thierry, René H. (1954). *Clave de ejercicios. Método de francés. Libro del maestro*. Casulleras.

Vives, Luis. (1961). *Cours élémentaire de français. Segundo año. Clave de ejercicios*. Edelvives.

ANNEXES

Annexe 1. Expediente 12355-69.....	454
Annexe 2. Variations entre le répertoire et le catalogue général de la <i>BNE</i> (2019-2021)	455
Annexe 3. Classification des manuels	457
Annexe 4. Les personnages adolescents	463
Annexe 5. La synonymie	464
Annexe 6. Les consignes de l'exercice de TP.....	465
Annexe 7. Les convergences entre traduction didactiques et traduction professionnelle.....	468
Annexe 8. Les différences entre traduction didactiques et traduction professionnelle.....	472
Annexe 9. La traduction pédagogique protéiforme	477
Annexe 10. Traduction explicative comme stratégie individuelle et didactique	483
Annexe 11. L'image traduction et son signifiant conjoint ou disjoint	490

Annexe 1. Expediente 12355-69

<p style="text-align: center;"><u>INFORME</u></p> <p>¿Ataca al Dogma? Páginas</p> <p>¿A la moral? Páginas</p> <p>¿A la Iglesia o a sus Ministros? Páginas</p> <p>¿Al Régimen y a sus instituciones? Páginas</p> <p>¿A las personas que colaboran o han colaborado con el Régimen? Páginas</p> <p>Los pasajes censurables ¿califican el contenido total de la obra?</p> <p>Informe y otras observaciones:</p> <p>C.I. Francés.</p> <p>Versión AUTORIZADA anteriormente por expediente 3374/59, del tomo I de Lengua Francesa.</p> <p>Nada que señalar.</p> <p>Se considera ACEPTABLE el depósito.</p> <p style="text-align: right;">Madrid, 9 de diciembre de 1969</p> <p style="text-align: right;">El lector,</p> <p style="text-align: right;">Gómez nisa.</p>	<p style="text-align: center;"><u>RESULTADO</u></p> <p>Se propone la Cumplidos los requisitos del Depósito previo a la dilación, exigido por el artículo 12 de la vigente Ley de Prensa e Imprenta.</p> <p style="text-align: right;">Madrid, 4-0 DIC. 1969</p> <p style="text-align: right;">de 196</p> <p style="text-align: right;">El Jefe de Negociado de Lectorado,</p> <p style="text-align: center;"><u>RESOLUCION</u></p> <p>VISTOS el informe del Negociado de Lectorado, las disposiciones vigentes y las normas comunicadas por la Superioridad, esta Sección estima que la obra a que se refiere este expediente puede ser</p> <p style="text-align: right;">Madrid, de de 196</p> <p style="text-align: right;">El Jefe de la Sección,</p> <p>CONFORME con la Sección.</p> <p style="text-align: right;">Madrid, de de 196</p> <p style="text-align: right;">EL DIRECTOR GENERAL,</p>
---	--

Expediente 12355-69, Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares (Madrid)

Annexe 2. Variations entre le répertoire (Suso López, 2008) et le catalogue général de la BNE (2019-2021)

1. Le répertoire ne recense aucun exemplaire *Francés iniciación* de Santamaría, tandis qu'en 2019, un exemplaire est disponible dans le catalogue général de la BNE.
2. Le répertoire ne spécifie pas le lieu de recensement de *Premiers pas en français* (Bruño, 1960), alors qu'un exemplaire est disponible dans le catalogue général de la BNE.
3. Le répertoire dénombre trois éditions de *Lengua francesa, Curso Elemental* (Moll Marqués, 1965, 1966 et 1967) trouvées dans le catalogue de la BNE, tandis que seul l'exemplaire de 1961 y est consigné lors de la consultation de 2019.
4. L'édition de 1961 de *Francés elemental* (Bravo Sánchez) n'est pas rattachée au catalogue de la BNE d'après le répertoire, alors qu'en 2019, aussi bien l'édition de 1960 et de 1961 y figurent.
5. Le répertoire recense en 2008 plusieurs éditions de *Método moderno de francés, curso elemental* (Soler Espallac, 1950, 1951, 1958, 1962, 1963, 1964, 1966) dans le catalogue de la BNE, tandis que seules les éditions de 1950 et 1951 apparaissent en 2019.
6. Suso López y Fernández Fraile mentionnent la BNE comme lieu de localisation de seulement deux éditions (1958, 1967) de *Premier livre de Français, segundo curso* (Albiñana Goussard, 1958 et 1967) alors que toutes les éditions s'échelonnant de 1958 jusqu'à 1967 sont intégralement consignées dans le catalogue de la BNE en 2019.
7. Les auteurs répertorient *Lengua francesa, segundo curso* (Grande Ramos), sous la cote 7/27932, alors que le véritable titre est *Lengua francesa, libro segundo*. De plus, ils inventorient une deuxième référence (7/27933) pour ce même manuel qui n'apparaît pas dans le catalogue de la BNE (on nous renvoie directement à 7/27932) alors qu'ils affirment l'y avoir puisée. Finalement, les auteurs mettent en avant que les manuels consultés à la BNE mentionnent l'indication suivante : « Obra aprobada como libro de texto para el plan

de 1957, BOMEN 16-IX-1957 ». Lors de notre consultation en personne, nous avons constaté qu'aucun de ces manuels ne consignent ces indications.

8. Le répertoire fait mention de *Método Kucera, Francés* (Kucera, 1961) sans indiquer le lieu de localisation, tandis que le catalogue de la BNE contient l'édition de 1960 et 1961.
9. Les auteurs ne répertorient pas de façon exhaustive le titre *Nuevo método de Lengua Francesa, primer curso de francés, segundo año de bachillerato* (Álamo, 1960) puisqu'ils se limitent à fournir une seule partie du titre apparaissant sur la couverture *La France, sa langue* (Suso López, Fernández Fraile, 2008 : 50).

Annexe 3. Classification des manuels

I. Manuels de classe 1:

1. Albiñana Goussard (1958, pp. 237-241)
 - a) Éléments essentiels de phonologie appliquée (12 leçons : leçons 1-12)
 - b) Éléments indispensables de morphologie (17 leçons : leçons :13-30)
 - c) Lectures choisies et poésies
 - d) Lexique des mots employés dans les leçons
2. Azara Reverter., Sas-Múrias (1963, p. 230)
 - a) Étude des sons et initiation à la conversation (18 leçons : leçons 1-18)
 - b) Éléments indispensables de morphologie (20 leçons : leçons 19-38)
 - c) Lectures expliquée de difficulté progressive
 - d) Principaux verbes réguliers et irréguliers français
 - e) Vocabulaire français-espagnol
3. Bravo Sánchez (1967, p. 211)
 - a) Vocabulaire et conversations basiques, et Phonologie et (leçons 1-16)
 - b) Vocabulaires, lecture et conversations, grammaire, conjugaison, récitations, etc. (leçons 1-20)
 - c) Choix de lectures
 - d) Vocabulaire
4. Bruño (1960, p. 5)
 - a) Introduction aux sons français et à la conversation (15 leçons)
 - b) Cours élémentaire (vocabulaire basique, lectures, conversations (dialoguées), thèmes, chansons-histoires-poésies, grammaire) (leçons 1 – 19)
 - c) Textes choisis, expliqués et commentés (Morceaux choisis d’auteurs français) (leçon 20)

- d) Conjugaison (liste générale des verbes français)
 - e) Vocabulaire du français élémentaire
5. Grande Ramos (1961, pp. 221-222)
- a) Les sons du français, le mot et la phrase (15 leçons)
 - b) Morphologie (20 leçons)
 - c) Lectures expliquées (textes d'auteurs français)
 - d) La conjugaison française
 - e) Vocabulaire du Français Élémentaire
6. Grandía Mateu (1961, p. 4)
- a) “Regards sur la France” (album de photographies commentées)
 - b) Introduction aux sons français et à la conversation (15 leçons)
 - c) Cours élémentaire de français (Vocabulaire, lectures, conversation, thèmes, dialogues, chansons, poésies et contes, grammaire, illustrations) (leçons 1-19)
 - d) Choix de textes faciles expliqués
 - e) Les verbes français
 - f) Petit dictionnaire de français élémentaire
7. Grandía Mateu (1967, p. 5)
- a) Initiation audiorale (10 leçons : étapes I à X)
 - b) Phonologie (initiation visuelle) (5 leçons)
 - c) Cours élémentaire du français parlé : consolidation du vocabulaire et des automatismes (11 leçons : 11^{ème} - 22^{ème} étape)
 - d) Anthologie français facile (contes, textes et chansons)
 - e) Vocabulaire expliqué (les mots du français facile : 1.048 mots et verbes)
 - f) Les verbes français

8. López Monier (1958, pp. 241-244)
 - a) Éléments essentiels de phonologie appliquée : Sons et conversation (18 leçons)
 - b) Éléments de morphologie (La famille Martin) (20 leçons)
 - c) Lectures expliquées
 - d) La conjugaison française
 - e) Vocabulaire du Français Élémentaire
9. Mangold., Vettier (1963, p. 235-238)
 - a) Éléments de base et prononciation (30 leçons)
 - b) Morphologie (18 leçons) suivie d'un récapitulatif des règles de grammaire
 - c) Textes d'auteurs français
 - d) Tableaux de conjugaison
 - e) Vocabulaire
10. Massé (1963, pp. 7-8)
 - a) Prononciation figurée (n'est pas considérée comme une partie)
 - b) 15 leçons (leçons 1-15)
 - c) Morphologie : 20 leçons (leçons 16-36)
 - d) Morphologie : 6 leçons (leçons : 37-42)
11. Mauger (1967, pp. 228- 230)
 - a) Premier degré (Leçons de base) (14 leçons : 1-14)
 - b) Premier degré (suite) Au Canada, avec la famille Vincent (10 leçons : 15-25)
 - c) Deuxième degré. La famille Vincent en France
 - d) En France (documents de civilisation française)
 - e) Tableaux de grammaire et de conjugaison

12. Moll Marqués (1967, pp. 5-7)

- a) 29 leçons pratiques (leçons 1-29), suivies de 6 leçons de phonologies (leçons 30 : -36)
- b) Eléments de morphologie (La famille Dupond) (Vocabulaire, lecture, grammaire, exercice de diction) (16 leçons : chapitre : I-XVI)
- c) Choix de lectures graduées et expliquées
- d) Tableau de conjugaison
- e) Vocabulaire (du français élémentaire) français-espagnol

13. Perrier (1963, pp. 221-222)

- a) Éléments de base (11 leçons) et phonologie (9 leçons)
- b) Leçons élémentaires (vocabulaires, lectures, conversation, morphologie, application grammaticale) (leçons 1-20)
- c) Textes d'auteurs français pour initiation à la littérature usuelle
- d) Les conjugaisons françaises
- e) Vocabulaire de base Français Fondamental

14. Ribelles Barrachina (1967, pp. 235-238)

- a) Phonologie (7 leçons) suivi de l'application de la phonologie (vocabulaire d'initiation) (leçons 1-9)
- b) Le vocabulaire basique et la grammaire (le vocabulaire : centre d'intérêt, la conversation, la petite composition, la grammaire) (leçons 10-30)
- c) Choix de lectures expliquées
- d) Liste générale des verbes français
- e) Liste des mots du Français Fondamental

15. Santamaría Guinez (1962, pp. 252-253)

- a) Éléments de phonologie appliquée (6 leçons : Leçons 1-6)
- b) Éléments de morphologie (37 leçons : Leçons 7-43)

- c) Textes choisis
- d) Verbes basiques
- e) Vocabulaire basique

II. Manuels de classe 2 : adaptation d'une ancienne édition aux nouvelles exigences du plan de 1957 (4 blocs) :

1. Álamo (1959, pp. 239-244)
 - a) Introduction aux sons français et à la conversation (13 leçons)
 - b) Cours élémentaires de français (20 leçons)
 - c) Morceaux choisis de lecture expliquée
 - d) Les verbes français
 - e) Lexique (Le Français élémentaire)
2. Cantera Ortiz De Urbina (1961, pp. 234-231)
 - a) Prononciation et conversation
 - b) Morphologie (20 leçons)
 - c) Choix de texte
 - d) Vocabulaire basique
 - e) Tableaux de conjugaison
3. Soler Tatxer (1958, pp. 6-7)
 - a) Étude des sons et initiation à la conversation (12 leçons : leçons 1-12)
 - b) Morphologie (20 leçons: leçons 13- 32)
 - c) Étude de textes français
 - d) Petit dictionnaire français-espagnol (avec la traduction des mots les plus intéressants contenus dans le manuel)

4. Suárez Gómez (1958, pp. 5-6)
 - a) Phonologie appliquée (éléments de phonologie et initiation à la conversation) (11 leçons : leçons 1-11)
 - b) Morphologie (éléments de morphologie et pratique du vocabulaire) (29 leçons : leçons 12-41)
 - c) Lectures graduées
 - d) Dictionnaire du lexique employé dans les vocabulaires
5. Vives (1959, pp. 239-240)
 - a) Leçons de base (leçons 1-16)
 - b) Cours élémentaire de français (chapitre I – XX)
 - c) Textes complémentaires²⁹
 - d) Les verbes français
 - e) Petit dictionnaire du français élémentaire

III. Manuels de classe 3

1. Kucera (1960, pp. 135-137)
 - a) Sons et prononciation
 - b) Textes et grammaire (50 leçons)
2. Thierry (1963, p. 291)
 - a) Règles fondamentales de la prononciation
 - b) Leçons de grammaire (21 leçons)

²⁹ En réalité, la table des matières considère que les textes complémentaires, les verbes français ainsi que le petit dictionnaire du français élémentaire font partie de la troisième partie qui débute page 185 et termine page 238.

Annexe 4. Les personnages adolescents

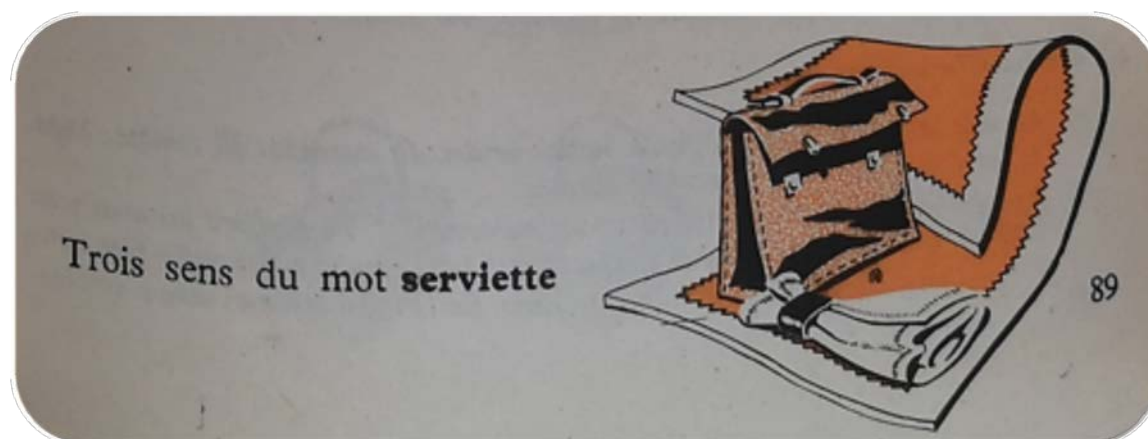
Manuel	Configuration	Procédés
Bruño (1960) (classe 1)	Correspondance épistolaire entre deux adolescents parisiens de onze ans (Henri Vatel et Éric Lesobre) lors de leur première année d'apprentissage de l'espagnol et leur correspondant espagnol respectif (José Morales et Joaquín Pérez).	(Binôme texte de lecture / TS de l'exercice de traduction)
Perrier (1963) (classe 1)	Correspondance épistolaire (leçons 1-9) puis séjour du correspondant espagnol (Juan Jimenez) en France, chez les trois adolescents français (Bernard, Christian et Georges) (leçons 10-15), puis correspondance épistolaire lors du retour en Espagne de Juan (leçons 16-20).	(Binôme texte de lecture / TS de l'exercice de traduction)
Ribelles Barrachina (1967) (classe 1)	Séjour de Claude Roussel chez son correspondant espagnol Miguel Sandoval (leçons 10-20), puis séjour de Miguel chez Claude (leçons 21 – 30). Lors de cette seconde étape, Miguel débute un journal intime où il consigne ses aventures en France.	Texte de lecture
Azara Reverter et Sas Murias (1963) (classe 1)	Personnages adolescents français, Pierre et Monique Carpentier (description non systématique de leur vie quotidienne).	Texte de lecture
Soler Tatxer (1958) (classe 2)	Personnages adolescents français, Louis Deltour et sa petite sœur Louise (description non systématique de leur vie quotidienne).	Texte de lecture
Kucera (1960) (classe 3)	Marie Martin et son petit frère Henri sont espagnols (nom et prénoms francisés). Les personnages ne sont pas mis à profit pour aborder des références culturelles françaises.	Texte de lecture
Thierry (1963) (classe 3)	Aucun personnage, aucune référence culturelle à la France.	---

Annexe 5. La synonymie

5. *Un bon mot*: Devant le guichet:

«Une première, s'il vous plaît. — Une seconde! — Une première! —
Une seconde! — Mais je vous demande une première! — Mais je vous
prie d'attendre une seconde!»

Chapitre XVII, exercice 5 (Edelvives, 1959, p. 164)



Leçon 19 (Santamaría Guinez, 1962, p. 89)

Annexe 6. Les consignes de l'exercice de TP

Étape 1 (E.1.): Eléments de base

Étape 2 (E.2.): Morphologie

	Traduction directe (en espagnol)	Traduction inversée (en français)
Albiñana Goussard (1958)	(E.2.) “Traducir oralmente” (p. 160) “Traducid” (p. 28)	(E.1.) “Traducir al francés las frases siguientes” (p. 17) “Traducir las frases siguientes” (p. 22) “Traducid al francés” (p. 28) “Copiar las frases siguientes y, traduciendo los adjetivos posesivos escritos en cursiva y traducir oralmente” (p. 32) (E.2.) “Traduire les phrases suivantes” (p. 80)
Azara Reverter et Sas-Múrias (1963)		(E.1.) “Traduire en français” (p. 15) (E.2.) “Thème” (p. 78)
Bravo Sánchez (1967)		(E.1.) “Complétez » (p. 40) (E. 2.) “Traduire en français” (p. 62) “Thème” (p. 79) “Complétez” (p. 67) “Écrire en français” (p. 68) “Écrire les phrases suivantes avec les pronoms démonstratifs convenables” (p. 86) “Écrivez en français” (p. 89) “Traduire” (p. 154)
Bruño (1960)		(E. 2.) “Thème” (p. 57) “Traduisez en français les possessifs espagnols du texte” (p. 124)
Cantera Ortiz de Urbina (1961)		(E.1.) “Póngase en francés” (p. 34) (E. 2.) “Póngase en francés” (p. 116) “Escribáanse en francés” (p. 122) “Póngase en francés” (p. 136)
Del Álamo (1959)		(E. 2.) “Thème” (p. 57)
Grande Ramos (1961)	(E. 2.) “Póngase en español” (p. 85) “Traducir las frases siguientes” / “Traducir” (p. 90) “Tradúzcase las frases siguientes” (p. 95) “Tradúzcase” (p. 101)	(E. 2.) “Tradúzcase al francés” (p. 44) “Tradúzcase” (p. 47) “Thème” (p. 61) “Traducir al francés” (p. 85) “Mettre en français les exemples suivants” (p. 89)

Grandía Mateu (1961)	(E.1.) “Léanse et tradúzcanse los cinco primeros “jours” (p. 53) “Los alumnos traducirán y leerán” (p. 57).	(E. 2.) “Thème” (p. 62)
Grandía Mateu (1967)		(E.1.) “Traduisez” (p. 23) (E. 2.) “De l’espagnol au français” (p. 93)
Kucera (1961)	“Traduire le vocabulaire en espagnol” (p. 17) “Traduire le texte en espagnol” (p. 40)	(E.2.) “Traduire en français” (p. 17)
López Mosnier (1958)	(E.2.) “Traduction” (p. 52) “Traducir” (p. 87) “Traduire” (p. 122)	(E.2.) “Traducir” (leçon 1, p. 55)
Mangold et Vettier (1963)	“Traduisez en espagnol” (p. 77)	(E.2.) “Thème” (p. 80)
Massé (1963)	“Traduire en espagnol” (p. 120)	“Traduire en français : traducir al francés” (p. 20) “Traduire en français” (p. 34) “Traduire de vive voix et ensuite par écrit” (p. 156) “Traduire oralement et par écrit” (p. 159)
Moll (1967)	“Traducir” (leçon 6, p. 125 ; 135), “Traduisez” (leçon 6, p. 136)	“Mettez en français” (p. 92) “Escribir en francés” (p. 136) “Thème” (p. 177)
Perrier (1963)		(E.2.) “Thème” (p. 51)
Ribelles Barrachina (1967)	“Traduire en espagnol” (p. 110)	(E.1.) “Traduzca el alumno” (p.18) “Traduire en français” (p. 50) (E.2.) “Traduzca el alumno” (p. 59) “Traduire en français” (p. 65) “Thème” (p. 123) “Traduction” (p. 138)
Santamaría Guinez (1962)	(E.1.) “Traducir” (p. 2) (E.2.) “Leer y traducir” (p. 59) “Lire et traduire ” (p. 62) “Traduire à l’espagnol” (p. 64) “Traduire” (p. 76)	(E.1.) “Traducir al francés” (p. 2) (E.2.) “Mettre en français” (p. 37) “Thème d’imitation” (p. 55) “Traduire” (p. 86) “Traduire en français” (p. 119) “Traduire par écrit” (p. 183)
Soler Tatxer (1958)		(E.2.) “Traducir al francés” (p. 82)

Suárez Gómez (1958)	(E.2.) “Escríbanse las palabras siguientes, con su traducción española” (p. 57)	(E.2.) “Thème” (p. 52) “Póngase en francés las siguientes formas verbales” (p. 61) “Escríbanse en francés” (p. 109)
Thierry (1963)	“Traduire en espagnol” (p. 19)	“Traduire en français” (p. 19)
Vives (1959)	(E.2.) “Traduisez en espagnol” (p. 101) “Traduisez” (p. 132) “Faites la traduction du morceau suivant” (p. 142)	(E.2.) “Thème” (pp. 65-66) “Traduire en français les phrases suivantes” (p. 183)

Annexe 7. Les convergences entre « traduction didactiques » et « traduction professionnelle »

Nous citons les dix convergences signalées par Delisle (2005, p. 52) et intégrons sous celles-ci les nuances nécessaires à apporter selon notre proposition de taxinomie.

1. « On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences »

- TST : l'analyse comparative de la LM-LE invite à dissocier les langues, mais les interférences sont nombreuses car la MT/ME emploient massivement la LM (relais sémiotique – métalangage descriptif – véhiculaire pédagogique).
- TSC : l'approche communicative apprend à dissocier les langues et tente de contourner les interférences, bien qu'elles soient encore très présentes à ce stade de l'apprentissage.
- TPU : il s'agit du stade de perfectionnement de la LE qui permet de mettre les interférences à distances et de les analyser au sein d'un cursus universitaire (philologique) très porté sur l'aspect linguistique de la LE.

2. « On apprend à repérer les difficultés³⁰ de traduction »

- TST et TSC : les difficultés de traduction sont limitées à des pièges grammaticaux intentionnels issus du point de grammaire de la leçon, que l'élève doit apprendre à repérer pour les résoudre en faisant du réemploi grammatical.
- TPU : les difficultés de la traduction, souvent désignées comme « faits de langue », sont aléatoires dans l'extrait de texte littéraire authentique, et non pas intégrées délibérément par l'enseignant. L'étudiant doit apprendre à les repérer pour les contourner, voire les expliquer. La difficulté peut aussi être de nature extralinguistique (thématique civilisationnelle, littéraire, références culturelles, etc.) que l'élève doit appréhender dans son travail.

³⁰ La notion de « difficulté » se comprend dans le sens attribué par Delisle et l'approche fonctionnaliste, que nous adoptons et employons dans le [Chapitre 2 du Bloc IV](#).

3. « On apprend à mettre en œuvre des stratégies (règles, procédés, etc.) de traduction »

- TST : opération au cours de laquelle seule la technique de la traduction littérale, et le mode traducteur littérale sont possible, et prescrit.
- TSC : bien que la traduction littérale soit employée au début, l'enseignant tente rapidement de montrer qu'il est possible d'adopter d'autres techniques de traduction et d'apporter plusieurs réponses possibles.
- TPU : ne s'agissant pas d'une filière de traductologie, la matière de traduction n'est pas essentiellement axée sur l'apprentissage de ces stratégies (et les enseignants sont philologues, et non pas forcément la formation suffisante (mais doivent l'acquérir) pour transmettre l'ensemble des techniques, les procédés, le métalangage.

4. « On complète l'apprentissage de la traduction par l'acquisition de connaissances sur la culture, l'histoire ou les institutions »

- TST et TSC : seul le réemploi grammatical et lexical est exigé. Les TS ne comportent pas de références culturelles qui exigeraient des connaissances sur la culture, l'histoire ou les institutions.
- TPU : ces connaissances sont nécessaires car le texte littéraire authentique (TS) en regorge, et d'ailleurs le TS est souvent choisi selon ses contenus linguistiques et culturels, en lien avec les programmes de civilisation et de littératures du cursus.

5. « On apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles »

- TST : on apprend que la traduction obéit aux règles de morphologie, et qu'une seule réponse est possible.

— TSC : on apprend à traduire et à interpréter le sens, et que plusieurs réponses sont possibles.

— TPU : traduction discursive, interprétation du vouloir-dire de l'auteur, réponse multiple. Convergence avec la didactique de la traduction.

6. « On applique aux textes à traduire la méthode de réflexion logique et analytique »

— TST : on applique l'analyse linguistique (réemploi grammatical).

— TSC : analyse linguistique (réemploi grammatical) et analyse du sens (Lavault, 1984).

— TPU : analyse du sens, interprétation du vouloir-dire de l'auteur, etc.

7. « On développe la souplesse dans le maniement du langage »

— TST : langue monosémique, extrêmement corsetée.

— TSC : plusieurs réponses sont possibles, on insiste sur la reformulation.

— TPU : il y a autant de réponses que d'étudiants qui traduisent le même texte.

8. « On traduit parfois des textes bien contextualisés (selon les exigences de la traduction professionnelle), et en traduction professionnelle, on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles, mais hors contexte (comme cela se pratique en traduction didactique) »

— TST : Toujours des phrases isolées hors contexte réel de communication, et texte fabriqué.

— TSC : courts textes en contexte de communication (objectif de l'approche communicative) (variable selon le niveau académique).

— TPU : Traduction d'un extrait de texte littéraire authentique.

9. « On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours lorsqu'on traduit des textes entiers »

- TST : on ne se concentre que sur l'aspect linguistique (grammaticale, lexicale).
- TSC : oscillation entre l'aspect linguistique et le sens du texte.
- TPU : reproduction de l'articulation d'une pensée dans un discours, y compris dans un extrait littéraire.

10. « Le métalangage est plus ou moins le même »

- TST et TSC : aucun métalangage n'est employé au-delà des termes très basiques du type « thème », « version », « traduire », etc. (voir [Chapitre 5 du Bloc II](#)).
- TPU : le métalangage est le même, mais ne s'emploie pas autant, car il ne s'agit pas d'un cursus de formation en Traductologie. La terminologie de nature linguistique est fréquente dans le barème de correction (barbarisme, faux-sens, contresens, etc.) (voir analogie n°3).

Annexe 8. Les différences entre « traduction didactiques » et « traduction professionnelle »

Nous citons les lignes de partage entre traduction didactique et professionnelle signalées par Delisle (2005, pp. 53-58) sous lesquelles nous intégrons, sur fond gris, les nuances nécessaires à apporter selon notre proposition de taxinomie.

Traduction didactique	Traduction professionnelle
« Finalité de l'enseignement : acquisition de <i>connaissances linguistiques</i> (maîtrise d'une langue seconde) »	« Finalité de l'enseignement : acquisition d'une <i>qualification professionnelle</i> (c.-à-d. compétence d'un spécialiste en transfert interlinguistique et interculturel) »
TST et TSC : acquisition de connaissances linguistiques depuis le niveau 0 (premier cycle académique), puis évolution. TPU : perfectionnement des connaissances linguistique.	
« Cours de traduction donnés par des <i>professeurs de langue</i> (anglicistes, hispanistes, germanistes, etc.) »	« Cours de traduction donnés par des professeurs de carrière (<i>anciens traducteurs</i> , souvent), soit par des <i>traducteurs de métier</i> »
Vrai pour TST, TSC et TPU.	
« Aucune exigence concernant une <i>profession</i> en particulier »	« Importance de préparer <i>l'intégration</i> à la profession de traducteur ou d'interprète »
Vrai pour TST et TSC (s'agissant d'un cycle de formation obligatoire et commun, il n'est pas professionnalisant)	TPU : dans le cursus philologique, la matière de traduction prépare au concours de recrutement de professeur de LE
« Compétences à acquérir : <i>linguistique</i> (acquisition des moyens d'expression d'une langue seconde) et <i>pérlinguistique civilisationnelle</i> (aspects culturels, institutionnels, politiques, etc., de cette langue seconde) »	« Compétences à acquérir : maniement du langage et compétences <i>méthodologique, disciplinaire, technique</i> (voir ci- dessous) »
TST et TSC : acquisition d'une compétence linguistique exclusivement. TPU : acquisition d'une compétence linguistique et pérlinguistique civilisationnelle	TPU : maniement du langage qui correspond au niveau de perfectionnement linguistique, et maniement et compétences méthodologique, disciplinaire et techniques à acquérir à un degré basique
« L'initiation à la traduction s'accompagne d'une initiation à l' <i>utilisation des dictionnaires usuels</i> : argot, langue, traduction, anglicismes, etc. »	« L'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellente connaissance des dictionnaires généraux et spécialisés, mais en plus une formation poussée en <i>recherche</i> »

	<i>documentaire</i> . «Compétence méthodologique» (Roberts 1984 : 172) »
TST : utilisation du dictionnaire dans la MT (traditionnelle), utilisation du manuel (précis de lexique) pour la ME. TSC : les traductions sont réalisées en classe et le professeur de charge de guider les élèves dans l'opération sans dictionnaire (dans la majorité des cas).	La TPU : l'étudiant doit consulter les outils de recherche indiqués par les bibliographies fournies par les enseignants)
« Aucune <i>compétence technique</i> particulière n'est exigée des étudiants dans les cours de traduction, axés sur l'acquisition de moyens d'expression »	« Initiation à l'utilisation des <i>aides à la traduction</i> : mémoires de traduction, bi-textes, logiciels de traduction assistés par ordinateur, concordanciers, banques de terminologie. «Compétence technique» (<i>ibid</i> : 173) »
TST et TSC : aucune compétence de ce type n'est exigée TPU : l'étudiant doit acquérir une maîtrise basique des compétences techniques pour interpréter le sens, mais il n'est pas au niveau de compétence de l'apprenti-traducteur	
« L'enseignement de la traduction didactique ne porte pas principalement sur les langues <i>spécialisées</i> »	« Grande importance accordée aux <i>langues spécialisées</i> dans les cours de traduction technique, économique, informatique, juridique, médicale, etc. «Compétence disciplinaire» (<i>ibid</i> : 172) »
TST : langue normative et figée TSC : langue courante et variée TPU : langage littéraire	
« Aucun cours de <i>terminologie</i> (discipline) ne figure dans les programmes de langue »	« Les bons programmes de formation de traducteur comportent un cours de <i>terminologie</i> et un cours de <i>recherche documentaire</i> »
Vrai pour TST, TSC et TPU	
« Choix de textes variés, généralement <i>littéraires</i> , afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction (grammaticales, lexicales, genre de textes, etc.) »	« Choix de textes variés, généralement <i>pragmatiques</i> , afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction et le genre de textes traduits en <i>situation réelle de travail</i> »
TST : phrases isolées, hors contexte de communication, texte fabriqué choisis pour leur contenu lexical et grammatical), TSC : (phrases isolées, texte fabriqué, voire parfois authentique (niveau avancé), parfois situations réelles de communication) TPU : textes littéraires	
« <i>Stage</i> d'immersion à l'étranger pour parfaire la connaissance de la langue seconde »	« <i>Stage en milieu de travail</i> afin de parfaire la formation pratique et de faciliter l'intégration au marché du travail à la fin des études »

TST : très rare à l'époque TSC : début des échanges scolaires TPU : année d'étude à l'étranger proposé selon les accords interuniversitaires, à caractère parfois obligatoire pour se présenter au concours de recrutement des enseignants de LE.	
« Acquisition d'un <i>métalangage</i> utile pour l'analyse des phénomènes de traduction »	« Acquisition d'un <i>métalangage</i> utile pour apprendre à traduire de façon professionnelle ET en vue d'utiliser ultérieurement ce métalangage dans l'exercice du métier »
TST et TSC : métalangage réduit au strict minimum « thème », « version », « traduire » TPU : terminologie linguistique du barème de correction	
« La traduction didactique est essentiellement un <i>moyen</i> pour apprendre une langue, contrôler la compréhension »	« La traduction professionnelle est une <i>fin</i> en soi. Elle est un acte de communication exigeant parfois la modification du texte de départ pour satisfaire des contraintes autres que linguistiques »
TST et TSC : moyen pour apprendre une langue, contrôler la compréhension. TPU : perfectionnement de la LE	
« On peut traduire sans tout comprendre, le but des exercices de traduction étant d' <i>améliorer la compréhension</i> »	« On ne traduit pas pour comprendre, mais pour <i>faire comprendre</i> . Il faut donc avoir la <i>compréhension la plus parfaite possible du texte de départ</i> »
TST et TSC : on traduit pour apprendre la LE et prouver qu'on la comprend. Des erreurs de compréhension surviennent.	TPU. À ce niveau de perfectionnement, l'étudiant est capable de tout comprendre, et de mettre en œuvre des stratégies en cas de non-compréhension.
« L'étudiant traduit pour le <i>professeur</i> , à la fois <i>correcteur</i> , <i>destinataire</i> et <i>juge</i> de la performance des étudiants »	« L'étudiant traduit pour un <i>public</i> ou un <i>destinataire</i> autre que le professeur, qui juge néanmoins de la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc. (Ladmiral 1972 : 8-39) »
Nuances, voire désaccords : nous distinguons entre « destinataire » et « récepteur » (voir Chapitre 6 du Bloc V)	
« Il est possible de traduire en exercice des textes « <i>trafiqués</i> » ou des <i>phrases fabriquées</i> , pour enrichir le vocabulaire, acquérir de nouvelles structures syntaxiques, etc. La traduction linguistique est souvent pratiquée. (Lederer 1994 : 15; 50; 216-217) »	« On traduit des <i>textes réels</i> : articles de presse, rapports ministériels, communiqués, prospectus d'emballage de médicaments, instructions, directives, etc. Pratique de la traduction-interprétation par opposition à la traduction linguistique »
TST et TSC : essence même de l'exercice TPU. Extraits de textes littéraires authentiques (sortis de leur contexte), quoique le thème grammatical n'est pas exclu en début de formation pour mettre les élèves à niveau.	

« Le sens des exercices de traduction est <i>bidirectionnel</i> : thème et version »	« Normalement, la traduction se fait vers <i>la langue maternelle</i> du traducteur (de l'étudiant) ».
Vrai pour la TST, TSC et TPU	
« Ce qui compte, dans les exercices de traduction, c'est le TA <i>par rapport</i> au TD, car il permet de juger l'étudiant qui apprend une langue seconde »	« Ce qui compte dans les exercices de traduction, c'est <i>l'efficacité de la communication</i> (textes pragmatiques) ou le <i>respect des qualités littéraires</i> d'une œuvre (textes littéraires) »
Vrai pour les trois	
« La fidélité se définit essentiellement en termes d' <i>adéquation entre le TD et le TA</i> »	« La fidélité se définit en fonction d'une <i>intention artistique</i> ou d'un <i>projet de réécriture</i> particulier du traducteur (œuvre littéraire) ou, dans le cas des textes pragmatiques, des multiples <i>paramètres de la communication</i> »
TST : fidélités à la forme et au sens figé.	TSC : approche communicative qui vise la traduction du sens et la pluralité des réponses. TPU : traduction du vouloir-dire de l'auteur, pluralité des interprétations possibles.
« La stratégie de traduction privilégiée est la <i>traduction littérale</i> »	« Les stratégies de traduction <i>varient selon le genre et la fonction des textes</i> à traduire. Le traducteur professionnel peut modifier la formulation du TD pour satisfaire certains impératifs de communication »
TST : traduction littérale (transcodage). TSC : traduction littérale au début de l'apprentissage, puis, reformulation et l'interprétation du sens. La TPU : la traduction littérale est « le cheval de bataille » des enseignants qui poussent les étudiants à l'interprétation du sens au lieu d'une servitude à la langue du TS.	TPU : la formulation du TS n'est pas modifiée car il s'agit d'un contexte pédagogique durant toute l'opération.
« Le TD est <i>détourné de sa fonction première</i> et de sa finalité. Il n'existe plus qu'en tant qu'instrument de formation, d'évaluation »	« Le TD <i>garde sa fonction première</i> . Il continue d'exister en tant qu'œuvre littéraire ou texte pragmatique doté d'une fonction communicative précise »
TST et TSC : vrai, bien que parfois recours à des documents authentiques pour la TSC)	TPU. Bien que l'extrait littéraire soit coupé de son co-texte et traduit hors de l'œuvre complète, il conserve une grande partie de ses fonctions premières (que l'élève doit s'attacher à traduire)
« L'exercice de traduction s'accompagne d'une <i>analyse de la langue</i> »	« La traduction s'effectue essentiellement à partir d'une <i>analyse du discours</i> et des paramètres de la communication »
Oui pour la TST et TSC	TPU. L'analyse linguistique s'accompagne également d'une analyse du discours basique, des paramètres de la communication, et d'une brève

	analyse extratextuelle pour contextualiser l'extrait.
« Sur le plan méthodologique, il est conseillé, dans une première étape, de <i>décalquer l'original</i> en en faisant un mot à mot servile »	« Le traducteur professionnel procède par <i>interprétation du sens</i> , déverbalisation et réexpression. Sa démarche est celle du processus cognitif normal de la compréhension »
TST : seule technique possible. TSC : Bien que ce réflexe soit naturel à ce stade de l'apprentissage, selon une approche communicative, l'enseignant tente d'éloigner l'élève de ce « décalquage »	TPU. Sans arriver au niveau de l'apprenti-traducteur, l'étudiant est conduit à interpréter le vouloir-dire de l'auteur.
« Enseigner une langue c'est enseigner sa <i>permanence</i> ; [...] enseigner les langues par le biais de la traduction c'est faire découvrir à travers les équivalences inédites les aspects insoupçonnés de l'emploi de la langue étrangère» (Seleskovitch 1983 : 99). »	« [...] enseigner la traduction c'est faire comprendre que la plupart des <i>équivalences textuelles</i> sont <i>inédites</i> » (ibid.)
TSC : correspondances fixes TSC et TPU. Enseigner la LE, c'est faire comprendre que la plupart des équivalences textuelles sont inédites (le contexte infléchit le sens des mots)	
« [...] pratiquée à un degré avancé de connaissance linguistique, la traduction dans le vrai sens du terme peut servir au <i>perfectionnement linguistique</i> » (ibid. : 101).	« On ne peut [...] pas <i>enseigner la traduction</i> en enseignant les langues » (ibid.).
TST : le transcodage ne permet pas d'atteindre un niveau de perfectionnement linguistique. TSC : la reformulation implique l'enrichissement linguistique (à un niveau avancé) TPU : permet l'enrichissement linguistique	

Annexe 9. La traduction pédagogique protéiforme

1. TP intralinguale écrite

1.1. Exercice de reformulation (lexicale, syntagmatique)

- “Donner le contraire de : laborieux, riche, distrait, haut, long, épais, grand, instruit, lourd, fort” (Thierry, 1963, p. 70).
- “Donnez le contraire des phrases suivantes” (Mangold et Vettier, 1963, p. 18). Il s’agit de donner des antonymes des adverbes et locutions de lieu proposés.

1.2. Exercice de transformation

- «Au lieu de dire : " C’est une belle maison ", la femme du pêcheur dit " Quelle belle maison ! " Transformez de même les phrases suivantes de manière à employer le mot " quel "» (Mangold et Vettier, 1963, p. 83).

2. TP intralinguale orale

Les consignes ouvertes du style « donner le contraire », « dites le contraire » n’interdisent pas l’exécution orale de l’exercice, bien qu’aucune ne le demande explicitement. Il faut s’en remettre aux indications méthodologiques de l’auteur dans les avertissements qui parfois recommande de réaliser les exercices oralement, où à la méthodologie d’utilisation du professeur qui déciderait de faire faire oralement ledit exercice.

3. TP interlinguale écrite (traduction inversée)

3.1. Exercice de thème (voir [annexe 6](#))

- Thème d’imitation (Perrier, 1963, p. 120).
- Thème grammatical (Vives, 1959, p. 110) .

3.2. Exercice de reformulation

- «Traduisez en français les possessifs espagnols du texte» (Bruño, 1960, p. 124). Les pronoms possessifs apparaissent en gras.

- «Traducir los adjetivos posesivos castellanos entre paréntesis por los correspondientes franceses» / «Substituir las palabras españolas entre paréntesis por los adjetivos indefinidos interrogativos o exclamativos franceses que convengan» (Perrier, 1963, p. 99).
- «Copiar las frases siguientes, traduciendo los artículos escritos en cursiva» (Albiñaña, 1958, p. 74).

4. TP interlinguale écrite (traduction directe)

4.1. Exercice de version

- Version grammaticale (Grande Ramos, 1961, p. 85).
- Version lexicale “Traduisez en espagnol” (Vives, 1959, p. 101)

4.2. Exercice de reformulation

- «Escribáanse las palabras siguientes, con su traducción española» (Suárez Gómez, 1958, p. 57) (il s’agit d’un exercice en deux étapes, dont la seconde est une version écrite)

5. TP interlinguale orale (traduction inversée)

5.1. Exercice de thème (grammaticale ou d’imitation)

- Grandía Matéu signale que les exercices de traduction “de l’Espagnol au Français” se feront oralement, puis par écrit, où deux élèves seront au tableau pour écrire la traduction (1967, p. 17).

5.2. Exercice de reformulation

- «Copiar las frases siguientes, traduciendo los adjetivos posesivos escritos en cursiva y traducir oralmente» (Albiñaña, 1958, p. 32).
- «Leer en voz alta, traduciendo en francés los pronombres posesivos que van en español» (Perrier, 1963, p. 128).

6. TP interlinguale orale (traduction directe)

6.1. Exercice de version

- « Traduire en espagnol » (Thierry, 1963, p. 19). L’auteur indique dans son prologue que cet exercice de version peut se réaliser indistinctement à l’oral ou à l’écrit (1963, p. 4).

6.2. Exercice de reformulation

- «Copiar las frases siguientes, traduciendo los adjetivos posesivos escritos en cursiva y traducir oralmente» (Albiñaña, 1958, p. 32).

7. TP intersémiotique iconographique-gestuelle (écrite et orale)

7.1. Interprétation d’une image au moyen de signes linguistiques (écrits / oraux)

- “Quelle heure est-il ?” (Perrier, 1963, p. 27) (exprimer oralement l’heure indiquée par des horloges et des aiguilles)
- “Regardez les dessins pages 31, 32, et 33 et complétez les phrases” (Mangold et Vettier, 1963, p. 31).
- “Rétablissez les images dans l’ordre chronologique et justifiez votre choix” puis “Racontez l’histoire en situant dans le temps et dans l’espace, en marquant la succession des actions et leur enchaînement, en évoquant les coutumes et les décors” (Mangold et Vettier, 1963, p. 58). Il s’agit d’un exercice sur image en séquence fixe.
- “Regardez l’image du livre et décrivez la maison de l’oncle Pierre” (Moll, 1967, p. 108).
- “Conversación. *Qu’est-ce que c’est ? C’est un livre.* Nombrar todos los objetos del gráfico siguiente” (Santamaría Guinez, 1962, p. 10). Il s’agit d’une leçon de choses.
- “Commentaire d’image. Regardez la photo et répondez aux questions” (Mangold et Vettier, 1963, p. 156). Exercice de conversation sur image.
- “Qu’est-ce que c’est ?” (Santamaría Guinez, 1962, p. 34). Exercice consistant à compléter oralement puis par écrit des phrases à partir de l’image accolée, tel un rébus

- “Completar por escrito, con los nombres la porte, le bureau, le tableau noir, le plafond, l’horloge y le pupitre, las frases siguientes” (Soler Taxter, 1958, p, 9). Exercice à trous à compléter à l’écrit avec le mot manquant qui correspond à l’image et son signifiant accolé dont le lien est assuré par un numéro.

7.2. Interprétation d’un code numérique au moyen de signes linguistiques (écrit)

- “Escríbanse y léanse en francés las cifras siguientes” (Suárez Gómez, 1958, p. 40). Les heures sont indiquées par un cadran numérique.
- “Écrivez en lettres” (Mangold et Vettier, 1963, p. 20). L’âge est exprimé en numéro)

7.3. Interprétation d’un code (chromatique) au moyen de signes linguistiques (écrit)

- “Trouver dans cette liste les choses de couleur” (Santamaría Guinez, 1962, pp. 61-62)
- “De quelle couleur est... ?” (Mauger, 1964, p. 8).

Cet exercice est variable selon que les manuels intègrent ou non la couleur. Nous n’avons dénombré que trois manuels sur les vingt-deux qui intègrent la couleur dans la leçon portant sur cette thématique : les deux précédemment cités et Grande Ramos (1961, p. 8).

7.4. Interprétation de signes linguistiques écrits au moyen de signes linguistiques oraux (parfois accompagnés par la gestualité *lato sensu*.)

- “Pendant que le professeur lit le texte à haute voix, deux élèves dessinent les personnages au tableau ; puis ils miment la scène” (Mangold et Vettier, 1963, p. 39).
- Récitation orale de poèmes écrits, de chansons (paroles écrites) (Perrier, 1963, p. 77).
- Exercices de conversation à partir de la transcription écrite : « Je demande. Je réponds » (Vives, 1959, p. 55).
- Exercices de lecture et de prononciation à partir de la transcription écrite (Vives, 1959, p. 46)

- “Los alumnos pueden representar los distintos personajes y convertirlos en algo vivo” (Grandía, Matéu, 1961, p. 8). (Référence à l’exercice de dialogue).
- “À travers l’image ceux-ci pourront rebâtir oralement et par écrit l’action, le climat et le scénario de chaque texte et improviser des sketches en utilisant les matériaux et les mécanismes le plus nouvellement appris” (Grandía Matéu, 1961, p. 11).

7.5. Interprétation d’un code (transcription phonétique écrite) au moyen de signes linguistiques (oraux)

- “Ejercicios de lectura fonética» (Perrier, 1963, p. 30)

7.6. Interprétation d’un code (notes musicales d’une partition) au moyen de signes linguistiques (oraux)

- “Maintenant, chantons un peu” (Vives, 1959, p. 36) (où sont mobilisés les procédés correspondant à la paralinguistique (le ton de la voix, intonation, le rythme, etc.)

7.7. Interprétation de signes linguistiques écrits / oraux au moyen de l’objet sensible montré par l’élève.

- “À partir de ce moment le professeur commence à faire des questions du type où est le livre ? Où est la brosse ? etc. les élèves doivent répondre en montrant du doigt les objets et en répétant leur nom précédé de voici pour ceux qui sont à portée de la main et de voilà pour ceux qui sont un peu plus éloignés” (Suárez Gómez, 1968, p. 16).
- “Muestra los objetos de clase y responde indicando el nombre. Qu’est-ce que c’est? C’est...” (Santamaría Guinez, 1962, p. 7)
- “Conversation. I. El profesor. *Montrez la porte* [...] II. El alumno. *Voici la porte* (Soler Tatxer, 1958, p. 9). Le professeur demande à l’élève de monter du doigt l’objet qu’il désigne oralement, puis ce dernier le montre en indiquant oralement *Voici la porte*.

7.8. Interprétation de signes linguistiques écrits / oraux au moyen d'un dessin à réaliser

1. “Pendant que le professeur lit le texte à haute voix, deux élèves dessinent les personnages au tableau ; puis ils miment la scène” (Mangold et Vettier, 1963, p. 39).
2. “Le professeur dessine un cadran au tableau et demande l’heure aux étudiants. [...] Pour s’assurer que tous les étudiants ont bien retenu la leçon, il leur demandera de dessiner à leur tout un cadran et d’y indiquer les heures qu’il leur dictera” (Mangold et Vettier, 1963, p. 52).
3. “Dessinez une ferme espagnole : écrivez sur votre dessin les noms des différents bâtiments et indiquez à quoi servent ces bâtiments” (Mangold et Vettier, 1963, p. 120).

Annexe 10. Traduction explicative comme stratégie individuelle et didactique

1. La traduction explicative intralinguale

1.1. Méthodologie de conception

1.1.1. Un synonyme (/reformulation lexicale)

- Traduction disjointe : le synonyme « pendant » en guise de traduction de « au cours de » se trouvant dans le texte de lecture (Perrier, 1963, p. 49). Il s’agit de synonymes contextuels.
- Traduction reportée : certains précis de lexique fournissent des synonymes (surtout en espagnol, et beaucoup moins en français) (Perrier, 1963, p. 195). Il s’agit de synonymes en langue, et non pas des synonymes contextuels.

1.1.2. Définition (/explication)

- Traduction disjointe : la reformulation, définition et explication de certains mots étrangers dans les textes de l’étape d’initiation à la littérature française, située sous le texte, dans la rubrique « mots expliqués » (Bravo Sánchez, 1967, p. 161).

1.1.3. Synonyme et reformulation

- Traduction disjointe : emploi simultané des synonymes, reformulations (voire même des correspondances) pour le texte de l’étape d’initiation à la littérature (Moll, 1967, p. 214).

1.2. Stratégie individuelle de l’enseignant

1.2.1. Synonyme (/reformulation lexicale)

1.2.2. Définition (/explication)

Dans son introduction, Moll insiste sur l’importance de l’exposition de l’élève à la LE et suggère que le professeur explique les nouveaux mots (nous comprenons sans le traduire en espagnol mais en en donnant une explication simple en français, du type reformulation lexicale ou définition simple) : “Cuando se usa una palabra o expresión que no ha sido estudiada

todavía, se señala con letra **negrita** para que el profesor la explique previamente” (Moll, 1967, p. 6).

2. La traduction explicative interlinguale

2.1. Méthodologie de conception

2.1.1. Traduction conjointe

Correspondance (L2) accolée au terme (L1) sous forme de liste lexicale, séparées par « : » ou « = » (Thierry, 1963, p. 133), correspondance (L2) située entre parenthèses, directement accolée au terme (L2) dans le TS de l'exercice de TP (Soler Tatxer, 1958, p. 84).

2.1.2. Traduction disjointe

- Correspondance (L2) située en note de bas de page reliée au terme (L1) au moyen d'un numéro de renvoi dans le texte de conversation (Thierry, 1963, p. 125), ou située en note sous le texte (Ortiz de Urbina, 1961, p. 183)
- Correspondance (L2) située sous le texte littéraire, dans un encadré prévu à cet effet « Vocabulaire » (SM, 1962, p. 206).
- Correspondance (L2) située en fin de leçon, séparée du terme (L1) par plusieurs documents, et ne se trouvant pas sur la même page (Bruño, 1960, p. 65³¹)

2.1.3. Traduction reportée

Précis de lexique français / espagnol, voire également espagnol / français. Certains manuels adoptent une stratégie visuelle typographique pour signaler les mots du texte qui sont reportés dans le précis de lexique, comme les mots en gras (Ortiz de Urbina, 1961, p. 6).

³¹ Il s'agit d'un vocabulaire spécial pour le thème : « dans ce vocabulaire figure les traductions de quelques mots et expressions qui ne sont pas au vocabulaire élémentaire final, o algo difíciles de traducir » (Bruño, 1960, p. 64) (le changement de langue est original).

2.2. Stratégie individuelle de l'enseignant : consigne méthodologique adressées au professeur

- Il appartient au professeur de traduire les mots difficiles à comprendre du le vocabulaire basique de l'étape de morphologie : « Un vocabulario básico que no va traducido con el fin de que sea el mismo profesor quien lo traduzca y los alumnos recojan en su cuaderno – que consideramos imprescindible – las palabras que les resulten difíciles » (Bruño, 1960, p. 7).
- Del Álamo spécifique qu'il revient au professeur de traduire le vocabulaire de la deuxième étape : « [el vocabulario] agrupa el sentido de una serie de palabras de uso frecuente, que, de conformidad con lo dispuesto, no se ha traducido, para que sea el profesor quien lo haga detenidamente, de forma que puedan recoger los alumnos las que resulten difíciles en el imprescindible cuaderno de clase » (1959, p. 7).

Moll signale que dans les textes de lecture de la deuxième étape, les mots et expressions nouveaux signalés en gras seront expliqués par le professeur, sans spécifier de quelle manière : « Cuando una palabra o expresión que no ha sido estudiada todavía, se señala con letra **negrita** para que el profesor la explique previamente » (1967, p. 6). Doit-on comprendre par « expliquer » que le professeur va la traduire ? Ou qu'il va l'expliquer à l'aide d'une définition ou d'un synonyme ? Faire deviner le sens à travers le geste ? Concernant l'exercice de conversation de la deuxième étape, Moll indique que pour s'assurer de la compréhension de celui-ci, le professeur pour donner la traduction orale : « Sigue una *conversación*, presentada en forma de preguntas que permitirán ver si la comprensión ha sido perfecta (de todas formas, la traducción oral no será superflua) » (1967, p. 6).

3. La traduction explicative intersémiotique

3.1. Méthodologie de conception

3.1.1. Intuition directe (réalité sensible ou sa représentation iconographique)

3.1.1.1. Interprétation d'une image fixe au moyen de signes linguistiques (écrits / oraux)

- Les films-fixes en noir et blanc (Mangold et Vettier, 1963, p. 7), et exceptionnellement en couleurs (1963, p. 16).
- Image traduction (illustre un signifiant, leçon de choses).
- Images en séquence fixe (Mangold et Vettier, 1963, pp. 40-41).
- Image qui illustre un texte de lecture, un dialogue, etc. (Azara Reverter et Sás Murias, 1963, p. 54).

3.1.1.2. Interprétation d'un code numérique au moyen de signes linguistiques (écrits)

- Leçon sur les chiffres et nombres, accompagnés de leur traduction en signes linguistiques écrits) (Mangold et Vettier, 1963, p. 130).

3.1.1.3. Interprétation d'un code (chromatique) au moyen de signes linguistiques (écrits)

- La couleur est accompagnée de son signifiant écrit (Mauger, 1964, p. 8).

3.1.1.4. Interprétation d'un code (notes musicales d'une partition) au moyen de signes linguistiques (écrits)

- Partition avec notes musicales de la chanson « C'était Anne de Bretagne » (Vives, 1959, p. 72), accompagnée de la transcription écrite en guise de traduction interlinéaire.

3.1.1.5. Interprétation d'un code (transcription phonétique) au moyen de signes linguistiques (écrits)

- Transcription phonétique *sui generis* du lexique de chaque leçon, adaptée à partir du système phonétique espagnol, afin d'aider les élèves à bien prononcer (Kucera, 1961, p. 37), face à l'alphabet phonétique international de Mauger (1967, p. 11), qui ne peut pas être adapté seulement à partir du système phonétique espagnol.

3.1.2. Intuition indirecte (gestualité *lato senso*)

3.1.2.1. Interprétation d'un code sonore (un enregistrement) au moyen de signes linguistiques (transcription écrite)

- L'enregistrement sonore sur disques dont la transcription écrite sont les dialogues et les exercices de prononciation (Mauger, 1967, p. 4).

3.1.2.2. Interprétation de la gestualité *lato sensu* au moyen de signes linguistiques écrits / oraux

- Un geste conscient (traduction explicative, montrer l'objet dessiné au tableau) (Grandía Matéu, 1967, p. 49).
- Les vêtements des élèves à cet époque (1967, p. 42).
- La proximité entre les hommes et les femmes dans les relations sociales, et leur position physique (proxémie) (1967, p. 131).
- La manière de présenter quelqu'un avec le geste, le regard, la proximité, le touché et en signalant avec la main (Kinésique, gestes inconscients, culture occidentale) (1967, p. 94).
- L'endroit où se trouvent les personnes photographiées et les actions réalisées par celles-ci (deux femmes dans la cuisine en train de laver la vaisselle) (1967, p. 119).

3.2. Stratégie individuelle de l'enseignant

3.2.1. Intuition directe

3.2.1.1. Montrer l'objet sensible

- Massé recommande aux professeurs de montrer le plus possible les objets concrets au cours de la première étape qui se réalise sous forme orale : « Para explicar esta lección [los colores], el profesor debera usar papeles y lápices de varios colores » (1963, p. 24).

3.2.1.2. Montrer la représentation iconographie

- Méthode à employer par le professeur pour enseigner le vocabulaire de la première étape : « Au cours de cette première leçon, les élèves ne commencent pas encore à parler. Le professeur montre un objet [représenté iconographiquement dans le manuel] dont le nom doit être soigneusement articulé, et répété plusieurs fois » (Suárez Gómez, 1958, p. 14).

3.2.1.3. Dessiner l'objet au tableau

- Grandía Matéu indique que la grammaire de l'étape de morphologie pourra être présentée sous forme de dessins réalisés au tableau par l'enseignant: « nous présentons les problèmes grammaticaux accompagnés de nombreux exemples mais sans les explications que, du fait de l'âge des élèves, le professeur est le seul à pouvoir donner au tableau par le moyen de dessins tels que ceux que nous présentons à titre de suggestion dans les quatre premières étapes » (1967, p. 10).

3.2.2. Intuition indirecte

- L'auteur décrit la méthode à suivre par le professeur dans l'étape de morphologie : « Explication mimée et même jouée de l'action du texte et de ses éléments essentiels » puis « Lecture suivie du texte à voix haute en s'efforçant de mettre en relief les nuances d'intonation et de prononciation » (Grandía Matéu, 1967, pp. 16-17).

3.2.3. Alliage des procédés relevant de l'intuition directe et indirecte

- Au cours de la première étape l'enseignant emploiera plusieurs procédés: « Le professeur présente le vocabulaire, soit en montrant les objets, soit les montrant dans les dessins ou les photos du livre, soit en les dessinant au tableau. Quand il s'agit de gestes ou d'attitudes, c'est au professeur de les mimer. Plus tard, des films-fixes pourront faciliter la tâche du professeur » (Mangold et Vettier, 1963, p. 7).

- Dans son avertissement, Vives signale que la première étape doit être vivante, c'est-à-dire orale et visuelle (1959, p. 5), sans pour autant préciser par quels procédés doivent-elles être visuelles puisque cette première étape ne comporte aucune illustration. Ce faisant, nous interprétons que l'ensemble des procédés relevant de l'intuition directe et indirecte sont autorisés pour combler ce manque iconographique de la méthodologie de conception.

Annexe 11. L'image traduction et son signifiant conjoint ou disjoint

1. Signifiant fléché vers l'objet (Azara Reverter 1963 : 26).
2. Signifiant inscrit sous la gravure représentant l'objet (sans flèche) (Grandía Matéu, 1967, p. 30).
3. Liste de signifiants accolée à la gravure (sans flèches) (Grande Ramos, 1961, p. 22).
4. Objets fléchés avec un numéro de renvoi à une liste de vocabulaire et/ou un texte où les mots apparaissent en gras ou avec le numéro de renvoi apposé entre parenthèses, ou comme numéro de renvoi (Azara Reverter et De Sas-Múrias, 1963, p. 14).
5. Un objet avec le numéro de renvoi à la liste (sans flèche) (Mangold et Vettier, 1963, p. 44).
6. Une illustration accompagnée d'un texte de description (l'image pourrait faire office de leçon de chose / illustre un passage du texte questions-réponse en se basant sur l'image) (Albiñana Goussard, 1958, p. 48).

