

Capítulo 24

L'influence des courants traductologiques basés sur l'approche linguistique dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère en Espagne

Christophe Rabiet
Universidad de Valladolid

Résumé

L'objectif de la présente étude est de souligner les analogies existantes entre la méthode comparative, en tant que courant traductologique basé sur l'approche linguistique, et l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le système éducatif secondaire espagnol de la fin des années 50 et des années 60. La confrontation de *La stylistique comparée du français et de l'anglais, méthode de traduction* de Vinay et Darbelnet (1958) avec l'un des manuels scolaires les plus représentatifs de l'époque, *Método Perrier, Lengua francesa, curso elemental* (1958) livrera les premiers résultats de cette étude: les préceptes et les procédés techniques de traduction du modèle comparatiste sont également employés dans l'exercice de traduction du manuel de FLE. Ainsi, les limites de la méthode comparatiste permettent d'expliquer les limites du système d'enseignement des langues basé sur l'emploi systématique de la traduction comme outil pédagogique.

Mots-clés: Traduction pédagogique. Manuel scolaire. Stylistique comparée. Método Perrier. Français langue étrangère.

Abstract

The aim of this study is to highlight the existing analogies between the comparative method, as a traductology movement based on the linguistic approach, and the teaching of French as a foreign language (FFL) in the Spanish secondary school in the late 50s and early 60s (of the 20th century). The comparison of *La stylistique comparée du français et de l'anglais, méthode de traduction* by Vinay and Darbelnet (1958) and one the most

representative scholar handbooks at the time, the *Método Perrier, Lengua francesa, curso elemental* (1958) provides the preliminary findings of this research: the rules and the technical procedures used for translation in the comparatist model are equally used for the translation exercises in the FFL handbook. Hence, the limitations of the comparatist model could explain the constraints of the educative system in teaching foreign languages based on the systematic use of translation as a pedagogic tool.

Influence of traductology movements based on linguistic approach in the French as a foreign language school handbooks in Spain

Keywords: Pedagogic translation. Scholar handbook. Comparative stylistics. *Método Perrier*. French as a foreign language.

1. INTRODUCTION

La traduction pédagogique a été, jusqu'à l'avènement des méthodologies audio-visuelles, un outil essentiel de l'enseignement et de l'apprentissage des langues anciennes et étrangères. Au sein de ce type de traduction, l'exercice de thème et de version a incontestablement constitué le noyau dur de la Méthodologie Traditionnelle (MT), et à des degrés différents, de la Méthodologie Éclectique (ME). Cet exercice d'acquisition de la langue ou de contrôle de celle-ci, emploie des procédés techniques issus de la théorie de la traduction, laquelle permet leur analyse dans les manuels scolaires de Français Langue Étrangère (FLE). La première taxonomie de procédés techniques de traduction a été créée par la Méthode Comparative aux prémices de la systématisation de la théorie de la traduction, afin de répondre aux besoins du traducteur (Vinay et Darbelnet, 1973: 46). Comme le rappelle Moya (2004: 34), ces procédés ainsi établis, ont été employés aussi bien dans l'enseignement de la traduction que dans la traduction au sein de l'enseignement des langues. Toutefois, ils ont fait l'objet de nombreuses controverses au sujet de leur dénomination (*procédés*) mais également de leur réelle fonction (Hurtado Albir, 2017: 265-266). D'autres classifications postérieures ont succédé à cette taxonomie originelle, au gré de l'évolution de la théorie de la traduction qui a changé de paradigme dans sa systématisation, pour offrir une représentation plus vaste des phénomènes produits au sein de la traduction.

L'hypothèse spécifique de cet article est que la Méthode Comparative en tant que courant traductologique basé sur l'approche linguistique a une influence sur l'exercice de traduction pédagogique recensé dans l'un des manuels les plus utilisés à cette même époque, le manuel *Método Perrier, Lengua francesa, curso elemental* (1958). Cette présente étude fait l'état des lieux des premières avancées d'un travail de recherche en cours de plus grande envergure (thèse doctorale). L'objectif initial dudit travail de recherche est d'étudier l'influence de la théorie de la traduction dans l'enseignement et apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire (*enseñanza media*) en Espagne à la fin des années 50 et pendant les années 60. Les différents courants traductologiques sont abordés dans l'ordre chronologique de leur apparition afin d'analyser leur implication dans un corpus

de manuels scolaires de FLE. L'hypothèse générale est que cette implication est déterminante dans la conception des manuels de FLE à cette époque.

La première partie de ce travail sera consacrée à la description du premier courant traductologique, la méthode comparative, de l'école franco-canadienne. L'ouvrage retenu est *La Stylistique comparée du français et de l'anglais*, de J-P Vinay et Jean Darbelnet, de 1958, qui constitue la première théorisation de cette méthode. L'édition de 1973 est employée dans ce travail.

La deuxième partie s'attachera à décrire le contexte sociohistorique et éducatif en Espagne à la période indiquée, pour ensuite présenter le manuel sélectionné *Método Perrier, Lengua francesa, curso elemental* de la maison d'édition Perrier, de 1958. Dans ce manuel, le type de méthodologie employée sera analysé afin d'aborder l'exercice de thème.

La troisième partie consistera en une analyse comparative entre la méthode d'enseignement de la traduction préconisée par les auteurs Vinay et Darbelnet et les exercices de thème extraits du manuel afin de déterminer les rapports étroits existants.

Bien qu'il n'existe, à notre connaissance, aucune étude qui recense les manuels en précisant l'époque, le lieu et l'établissement scolaire d'utilisation, la visite du CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), situé à Berlanga de Duero (Soria) ainsi que la consultation du catalogue de la BNE (Biblioteca Nacional de España), montrent une présence proportionnellement supérieure des manuels de la maison d'édition Perrier, en relation à d'autres manuels contemporains. Une des raisons du nombre considérable de ces manuels est la longue trajectoire prolifère qu'a connue cette maison d'édition espagnole tout au long du xx^e siècle (éditions, rééditions, réimpressions et adaptations aux nouvelles exigences législatives), comme le soulignent la thèse doctorale de Morales Gil (2003) ainsi que les deux répertoires majeurs des manuels de français comme langue étrangère en Espagne, le premier de Fischer et al (2004) et sa suite complémentaire de Suso López et Fernández Fraile (2008).

Ce manuel fait partie de la liste des manuels autorisés par les autorités éducatives compétentes (la *Comisión dictaminadora de Libros de Texto*) et s'adapte au nouveau plan d'études de 1957. Il est représentatif des deux types de thème existants dans les méthodologies citées en introduction: il comporte des exercices de thème grammatical et d'imitation sur lesquels repose l'hypothèse spécifique du présent article.

Le choix de centrer l'analyse sur un plan d'études en particulier (celui de 1957) permet d'éviter les variabilités qu'engendrerait l'inclusion de divers plans d'études et donnerait lieu à une étude sur l'évolution méthodologique au sein du manuel, ce qui n'est pas notre intérêt ici. Ce plan d'études fait partie de la dernière période qui consent l'emploi des méthodologies diverses, et par conséquent, l'usage de l'exercice de traduction pédagogique, ce qui facilite notre hypothèse spécifique.

La réhabilitation actuelle de la traduction pédagogique sous une nouvelle conception communicative met en évidence le besoin d'une étude historique sur les types de traduction pédagogique et leurs applications dans les manuels.

2. LA MÉTHODE COMPARATIVE

2.1. Origine de la théorie de la traduction

La pratique de l'activité de la traduction remonte à la nuit des temps. Bien que la théorie de la traduction soit née tardivement, il n'en demeure pas moins que la traduction s'est toujours reposée sur un fondement théorique implicite qui a contourné toute systématisation jusqu'à la deuxième moitié du xx^e siècle. D'après Virgilo Moya (2004: 10):

(...) desde que la traducción es traducción, ésta siempre se ha apoyado en una base teórica, una base teórica que en un principio fue implícita, pero que con el tiempo vio la luz en forma de anotaciones marginales, o paratextuales, prefacios, introducciones, dedicatorias, comentarios, etc. Intentos de teorización, aunque tímidos, no faltaron desde Cicerón hasta nuestros días.

L'apparition de la systématisation des premières théories de la traduction à compter de la deuxième moitié du xx^e siècle est due principalement aux progrès de la linguistique et à d'autres disciplines comme la psychologie, la sociologie, etc. Ce surgissement s'aggrave à l'essor et à la diversité de l'activité de traduction (Hurtado Albir, 2017: 45).

2.2. Fondements théoriques de la traduction

La théorie de la traduction s'est fondée à partir de trois grandes voies de modèles théoriques : les modèles linguistiques, les modèles pragmatiques-fonctionnalistes et les modèles descriptifs. La traductologie, qui n'était pas encore constituée comme discipline en tant que telle au début de la deuxième moitié du xx^e siècle, a commencé à examiner les questions de traduction en ayant recours à la linguistique. Les apports des différents modèles linguistiques (linguistique générale et la linguistique appliquée à la traduction) ont été essentiels dans cette première étape de théorisation. Trois méthodes de traduction se sont fondées sur ces modèles linguistiques : la méthode comparative (Vinay et Darbelnet), la méthode sémiotique (Alexandre Ljidskanov) et la socioculturelle (Nida et Taber).

2.3. La Méthode Comparative

2.3.1. Origine

La méthode comparative puise ses origines et ses préceptes au XIII^e siècle chez des auteurs qui ont observé une langue en relation avec une autre, comme Antonio De Capmany (1776) et d'autres auteurs qui ont réalisé le même travail en confrontant le latin avec le français. Cette méthode, également appelée École franco-canadienne, a donné lieu à deux ouvrages majeurs: *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction* de J-P. Vinay et J. Darbelnet, 1958, et *Stylistique comparée du français et de l'allemand* d'Alfred Malblanc, 1961.

2.4. Postulat et objectifs de la méthode comparative de Vinay et Darbelnet

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" (1973: 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. Ces auteurs présentent deux langues (le français et l'anglais) à travers des paires d'équivalences qu'ils confrontent et qu'ils envisagent sur les trois niveaux de la stylistique : Lexique, 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, 1973: 24). C'est dans cette optique que les deux auteurs ont également publié un cahier d'exercices conjoint 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.

2.5. Procédés techniques de traduction

Après avoir posé les bases théoriques sur lesquelles repose la stylistique comparée, les deux auteurs élaborent la première taxonomie dichotomique des procédés techniques de la traduction que va utiliser le traducteur. En effet, pour eux, la traduction est une application pratique 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 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 langue source (LS) dans la langue cible (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, 1973: 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. Par résultat non concluant, les auteurs entendent que le message transposé littéralement aboutit à un autre sens ou un non-sens dans la LC ; le message est inconcevable pour des raisons structurales ; le message ne correspond à rien dans la métalinguistique de LC ou encore ne correspond pas au même niveau de langue (Vinay et Darbelnet, 1973: 49).

3. CONTEXTE HISTORIQUE ET ÉDUCATIF

La dictature franquiste a été un état autoritaire en Espagne depuis la fin de la Guerre Civile (1936-1939) jusqu'à la mort du dictateur, le général Franco, le 20 novembre 1975. Cette longue page de l'Histoire de près de 40 ans a connu plusieurs étapes¹: la première étape 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 voisins. La deuxième étape est celle du développement capitaliste et de la technocratie (1953-1966). Il s'agit du début de l'ouverture de l'Espagne sur l'extérieur et le tourisme (aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Espagne) commence à se développer. La dernière étape de cette division embrasse la période des réformes et le déclin de la technocratie (1967-1970) une étape de fortes agitations politiques, sociales, économiques et culturelles.

Le franquisme a œuvré pour la destruction de l'héritage républicain et a mis un terme à toutes les réformes entreprises jusqu'à l'heure. De la même manière, le régime a mis en place une censure très sévère concernant les publications, les films et les livres, et il était interdit de publier des œuvres dans des langues différentes à la langue officielle: l'espagnol.

L'État franquiste s'est constitué sur un monolithisme politique et religieux (le *Nacionalcatolicismo*). L'éducation a été une des principales voies de pénétration sociale pour inculquer ces nouvelles valeurs : elle a été réorganisée dans son ensemble autour de l'autoritarisme et du traditionalisme religieux dominant et elle s'est tournée vers un système d'enseignement traditionnel.

Urbano Marchi (2003: 183) 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 langues vivantes étrangères (LVE). 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 LVE 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 3h hebdomadaires échelonnées sur 35 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* à six années scolaires et la septième année devient le *curso preuniversitario*. Une seule LVE 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 LVE débute seulement en troisième année, à raison de 2 heures hebdomadaires (=70h/année scolaire), et se poursuit en quatrième, cinquième et sixième année avec trois heures hebdomadaires (=105h/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 LVE qui débute dorénavant en 2^{ème} année avec 6h hebdomadaires de cours, puis 3h15 en 3^{ème} année, 1h15 en 4^{ème} année, 3h15 en 5^{ème} année, aucun enseignement de LVE dispensé en 6^{ème} année puis 4h en 7^{ème} année (*curso preuniversitario*). La particularité est que les cours de LVE ont une durée de 3/4h et sont immédiatement suivis de 30 minutes de permanence afin de réaliser le travail personnel, sous la surveillance du professeur.

Ces restructurations de l'enseignement des LVE vont de pair avec les nouveaux objectifs, contenus didactiques et les nouvelles méthodologies² 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 (2005: 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 LVE entrepris au début du xx^e siècle, encourageait une méthodologie d'orientation éclectique, c'est à dire, un panaché variable de procédés et de méthodes de la méthodologie traditionnelle (MT) et directe (MD), mais aux principes différents de ceux recommandés par le plan de 1927. Les plans de 1938, 1953 et 1957 s'éloignent des recommandations du plan de 1934: les programmes (*cuestionarios*) fixent les contenus grammaticaux (phonologie, morphologie-syntaxe) et lexicaux (lexique regroupé par centre d'intérêt) (Fernández Fraile 2005: 14) mais ne précisent pour aucune LVE quelle méthodologie doit utiliser le professeur (Urbano Marchi 2003: 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 comme nous le verrons dans l'analyse du manuel, retrouvera sa place d'honneur à cette époque (Fernández Fraile, 2005: 15), ce qui est le reflet de l'inclination très nette du Franquisme pour le système traditionnel d'enseignement.

Des changements d'orientation pédagogique dans l'éducation ont commencé à voir le jour à partir de la deuxième étape du Franquisme, en accord avec l'évolution de la société. Dans ce sillage, le *cuestionario* du plan de 1957 conseille d'introduire la civilisation française dans l'enseignement du FLE, ce qui ne sera pas sans impact sur les manuels correspondant à ce nouveau plan qui incorporeront toute une liste d'activités et de supports pour répondre à ce nouvel objectif (Urbano Marchi, 2003: 186) imposé par une société qui commence à se tourner sur l'extérieur et à reconsidérer (bien que timidement) le rôle des LVE.

¹ Nous avons adopté la division tripartite retenue par Urbano Marchi (2003: 66) qui s'ajuste au découpage établi par les lois éducatives exposées dans ce travail.

² Les termes *Méthodologie*, *Méthodes* et *Procédés* sont employés dans le sens consigné par Jean-Pierre Cuq (2005: 164) qui coïncide avec le sens déjà adopté par Christian Puren (1988: 16).

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 LVE.

Un autre aspect très important pour la présente étude est la formation très déficiente des professeurs de LVE sous le Franquisme. Au début du xx^e siècle, devant l'inexistence d'une branche universitaire dédiée à la formation des enseignants de LVE, les professeurs de langues classiques ou d'espagnol qui avaient séjourné en France dispensaient le cours de français en employant la MT (Fernández Fraile, 2005: 6). 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. En 1943, est créée la *Filología Románica*, et 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 (formations très théoriques et peu d'enseignement pratique de la langue).

Urbano Marchi (2003: 15) rappelle que le but du camp national pendant la Guerre Civile et du Régime au début de la dictature est le démantèlement des structures éducatives de la République, la dépuración du matériel pédagogique et la restitution 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 LVE très incertaines mais à la capacité avérée de transmettre les valeurs et l'idéologie du Régime.

Urbano Marchi (2003: 61) et Morales Gil (2003: 343) s'accordent à dire que l'enseignement des LVE sous le Franquisme constitue un canal supplémentaire pour endoctriner les élèves et légitimer le discours idéologique, ce qui explique le type de professeurs recrutés, le contrôle des contenus et le relâchement au niveau des méthodes pédagogiques (tout en prônant un certain traditionalisme et un rejet de la nouveauté didactique).

4. LE MANUEL MÉTODO PERRIER, LENGUA FRANCESA, CURSO ELEMENTAL, (1958)

Comme l'indique le prologue de ce manuel (Perrier, 1958: 4), le plan d'études du *bachillerato* du 31 mai 1957 a conduit la maison d'édition Perrier à éditer une nouvelle série de trois manuels qui s'adaptent à la nouvelle distribution en trois années de l'enseignement du FLE: *Curso Elemental de Lengua francesa / Curso Superior de Lengua francesa / La Littérature française par les textes*.

Le manuel de *Curso Elemental* se divise en trois grandes parties. La première partie appelée *Éléments de base*, composée de onze journées, est vouée à munir l'apprenant d'outils linguistiques basiques afin de déclencher la prise de parole en français dès les premiers jours d'enseignement.

La deuxième partie, appelée *Fonología* aborde brièvement les règles de phonologie, dont l'objectif est d'acquérir une bonne prononciation.

La troisième partie comprend vingt leçons de morphologie et chacune est divisée en une double segmentation compartimentée: la première est axée sur l'apprentissage du lexique: elle est composée d'exercices de lecture, de conversation, de dialogue et de thème, tous en lien avec la thématique étudiée au préalable dans l'exercice de Vocabulaire qui est en tête de la leçon. Chaque leçon aborde une thématique différente avec son champ lexical correspondant. La deuxième est davantage axée sur l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison, qui comprend une règle de grammaire accompagnée d'exercices d'application, suivis par quelques brefs exercices de conjugaison. La table des matières (Perrier, 1958: 221) recense également des exercices qui jonchent ponctuellement certaines leçons: dialogues, chansons françaises, récitations et contes. Cette troisième partie s'achève sur un petit ensemble de textes expliqués d'auteurs français afin d'initier l'apprenant à la littérature.

La suite du manuel comprend des tableaux de conjugaison (verbes auxiliaires, verbes réguliers et les principaux irréguliers) et un précis de lexique des 1450 mots les plus employés dans la langue française parlée accompagnés de leur traduction respective en espagnol (Perrier, 1958: 195). Cette même liste est ensuite fournie à l'inverse avec le mot espagnol accompagnée de sa traduction en français.

4.1. Respect des instructions officielles

En accord avec les objectifs, les contenus et activités de première année d'enseignement du FLE exposés dans le *questionario* officiel de 1957 et dans le programme publié postérieurement dans le *BOMEN* du 21-4-1958 (qui complète le *questionario* en matière de contenu), tous deux résumés par Urbano Marchi (2003: 183-186), nous pouvons affirmer que le manuel de notre corpus respecte et applique les instructions officielles.

La première partie (*Éléments de base*) ainsi que la deuxième (*Fonología*) correspondent au premier bloc des contenus d'apprentissage (étude des sons et initiation à la conversation) énoncé dans le *questionario* de 1957. Urbano Marchi (2003: 183) résume les objectifs et les exercices d'application correspondants:

(...) 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.

La troisième partie (*Morphologie*) correspond au deuxième bloc des contenus (étude de la langue et l'initiation à la grammaire) exposé dans le *questionario*. Selon Urbano Marchi (2003: 183):

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.

La fin de la troisième partie (*Initiation à la littérature usuelle*) correspond au troisième bloc des contenus (études expliquées de textes d'auteurs français). Nous constatons une légère distanciation avec les instructions officielles: le manuel a recours à un exercice de *Questionnaire pour Conversation* au lieu d'exploiter le texte par le biais d'une explication grammaticale, comme le préconisent les instructions officielles.

Une des exigences parmi les contenus développés dans le programme *BOMEN* 21-4-1958 est d'aborder la civilisation française dès le premier jour au moyen de lectures, de chansons, de contes, poésies et de supports tels que des gravures, des photos et des planches imprimées de la France. Pour sa part, le manuel remplira ce cahier des charges puisque les vingt leçons se structurent selon une conversation épistolaire entre trois amis parisiens de douze ans, Christian, Georges et Bernard et un correspondant espagnol vivant à Madrid, Juan Jiménez. Le texte de *Lecture* devient de façon ponctuelle, la lettre que les adolescents français envoient à Juan en réponse à ses lettres (matérialisée par le texte de l'exercice de thème). L'apprenant va donc accéder à la culture française et s'en faire une représentation à partir des comportements des adolescents, de leurs aventures, mais aussi grâce aux nombreuses photographies de France que le nouveau format du manuel permet d'incorporer.

4.2. Faible cohésion didactique

Bien que l'auteur ne se réclame d'aucune méthodologie de référence³, le manuel adopte une méthodologie de conception éclectique, comme souscrit Suso López (2017: 234). L'analyse minutieuse du manuel, qu'il nous est impossible de reproduire ici, nous conduit même à considérer l'emploi d'une méthodologie à dominante traditionnelle ponctuée de timides éléments de la MD dans les vingt leçons de morphologie (alors que la première ainsi que la deuxième partie sont d'une orientation nettement directe, comme le préconisent les instructions officielles). Effectivement, la troisième étape du manuel s'articule très largement sur les principes et objectifs de la MT (que les autorités compétentes recommandent d'employer dans cette partie) :

³ Pour une définition des termes de méthodologie de référence, de conception et d'utilisation voir Cuq (2002: 167).

- La mémorisation et la restitution d'un contenu hors contexte (vocabulaire, morphologie).
- Un apprentissage explicite et déductif de la grammaire (des règles aux exemples avec exercices d'application correspondant à la règle enseignée).
- La grammaire est expliquée en espagnol, très souvent par équivalence et par référence à la langue maternelle de l'apprenant.
- Le réemploi à travers l'exercice de traduction.
- Un enseignement majoritairement individuel, écrit et théorique, et non pas pratique.

Bien que la thématique lexicale apporte une certaine cohérence, les différentes activités sont majoritairement juxtaposées de manière compartimentées, à l'intérieur d'une leçon déjà structurée en deux segments disjoints, ce qui crée un manque d'unité au niveau de la progression pédagogique.

4.3. L'exercice de thème

Les exercices de thème et de version sont une des composantes de la Traduction Pédagogique. Ce type de traduction a une fonction utilitaire dans l'enseignement et l'apprentissage des LVE (Hurtado Albir, 2001: 55) et ses objectifs varient selon le moment où on l'emploie (Cuq, 2003: 329). Ces exercices de traduction constituent un outil essentiel de la MT (où le moyen se confondait avec la finalité de l'enseignement) et, dans une certaine mesure, de la ME (où il devient davantage un moyen qu'une finalité). Dans le manuel objet de ce travail, le thème est le seul exercice de traduction employé, en accord avec les instructions ministérielles en vigueur (voir résumé du *cuestionario* de 1957). J. R. Ladmiral (1994: 51) dénombre trois types de thème: le thème grammatical, le thème d'imitation (/d'application), et celui qui s'approche de la véritable traduction, le littéraire. Le manuel *Método Perrier* (1958), compte un exercice de thème grammatical dans la leçon 3, et un exercice de thème d'imitation dans les autres leçons.

Le thème grammatical est un exercice qui, au moyen de phrases non liées et inventées, fixe les structures grammaticales et réemploie le lexique de la leçon. Il fait donc partie de la démarche déductive de l'enseignement. Dans cet exercice de nature grammaticale, l'ordre des phrases est interchangeable : l'exercice est donc réalisable en commençant par n'importe quelle phrase puisqu'elles sont isolées entre elles.

Le thème d'imitation est un mini-texte conçu de sorte que l'apprenant fasse non seulement du réemploi linguistique à l'instar du thème grammatical, mais imite également les tournures en langue étrangère présentes dans le texte de *Lecture*. Puisque ces éléments linguistiques se trouvent dans le texte, la démarche de l'élève, c'est-à-dire sa méthode d'apprentissage, est inductive : il dégage premièrement les structures grammaticales et/ou les unités lexicales du texte de base et les applique ensuite dans l'exercice de thème (Ladmiral, 1994: 52).

5. L'INFLUENCE DE LA STYLISTIQUE COMPARÉE DANS L'EXERCICE DE THÈME

5.1. Les procédés de traduction dans l'exercice de thème

Afin d'identifier les techniques de traductions employées et/ou exigées dans la réalisation des deux types d'exercices de thème et dans le but de constater une première analogie avec la stylistique comparée de Vinay et Darbelnet (notre hypothèse spécifique), à défaut de pouvoir compter sur des instructions officielles ou sur des indications pédagogiques (consignes dans le manuel de l'élève ou dans le livre du maître), nous nous en remettons aux corrigés présents dans le livre du maître (Perrier, 1958).

5.1.1. Le thème grammatical (leçon 3)

La comparaison du corrigé du thème grammatical (Perrier, 1958: 42) avec l'énoncé de l'exercice dans le manuel de l'élève (Perrier, 1958: 63) indique que la technique de traduction employée est un procédé de traduction directe, et plus exactement, la traduction littérale, d'après la typologie des procédés techniques de traduction de la Stylistique Comparée.

L'unité de traduction, en tant que segment minimal traduisible, est le mot. Vinay et Darbelnet (1973: 38) définissent ce type d'unité comme des unités simples qui correspondent chacune d'elles à un mot. Par conséquent, il y a autant d'unités que de mots, chaque mot peut être remplacé séparément sans changer la texture de la phrase. Chaque unité de traduction du TS est traduite par une unité de traduction de même catégorie dans le TC, c'est-à-dire sans changements de catégories grammaticales et tout en donnant lieu à un résultat intelligible dans le TC. Ainsi, l'élève doit uniquement prêter attention à la servitude linguistique. Les auteurs comparatistes mettent en avant que la traduction littérale est possible lorsqu'il s'agit de deux langues de même famille et de même culture, ce qui est le cas entre le français et l'espagnol, qui partagent un haut degré de parenté.

La traduction mot à mot est facilitée à l'apprenant par des repères visuels : les éléments entre parenthèses dans le TS ne se traduisent pas dans le TC (*El padre y la madre educan (a) sus hijos: Le père et la mère élèvent leurs enfants*). De la même manière, les nouveaux éléments linguistiques sont traduits littéralement en note de bas de page de sorte que l'apprenant n'ait qu'à les insérer directement dans sa réponse (*de unos mismos padres : de mêmes parents*).

5.1.2. Le thème d'imitation (leçon 2)

Bien qu'il s'agisse d'un type textuel différent (une lettre) qui emploie les caractéristiques formelles du genre épistolaire et respecte une certaine cohérence et cohésion textuelle, le thème d'application obéit également à la technique de la traduction littérale, comme le confirme le corrigé du professeur, pour les mêmes raisons invoquées pour le thème grammatical (*Me llamo Juan Jiménez. Tengo 13 años : Je m'appelle Juan Jiménez. J'ai treize ans*).

L'emploi de la traduction littérale dans les deux types de thème engendre une extrême fidélité à la forme du TS, qui implique jusqu'à l'imitation de la ponctuation et de la disposition des caractéristiques formelles dans le cas du thème d'imitation.

5.2. Raisons de l'emploi de la traduction littérale

L'absence générale de consignes (dans le manuel de l'élève et dans le livre du maître) indiquant la manière de traduire implique que la traduction littérale comme procédé de traduction employé pour parvenir au résultat imposé dans le livre du professeur en guise de correction est un fait assumé et qu'il va de soi qu'aucun autre procédé n'est envisagé. L'exercice de thème (grammatical et d'application), utilisé dans l'enseignement et l'apprentissage des langues anciennes (latin et grec) à partir du début du XVIII^e siècle (Puren, 1988: 28), s'exécute de la même manière depuis lors (traduction littérale) car les objectifs sont restés identiques. C'est ainsi que l'on peut supposer que les professeurs, sous l'influence de la loi d'isomorphisme, ne font qu'enseigner la LVE par le même procédé qu'ils ont appris eux-mêmes la LVE ou la langue ancienne (Puren, 1988: 52). Cette pratique s'entend dans le contexte précédemment décrit, marqué par un manque de formation des enseignants, une insuffisance des indications ministérielles et un système éducatif tourné vers un modèle traditionnel. Le rôle prépondérant du manuel à cette époque introduisait également un haut degré de dépendance du professeur à ce support. L'enseignant, généralement démuné de compétences suffisantes, n'était sans doute pas en mesure d'introduire d'autres éléments linguistiques extérieurs.

Outre les facteurs inhérents au professeur et aux conditions d'enseignement de l'époque, la traduction littérale est la seule technique envisageable dans le cadre de la réalisation de l'exercice de thème car cette traduction est uniquement basée sur l'approche linguistique. Si aujourd'hui il est reçu que la traduction se situe au niveau de la parole et non pas de la langue et que ce sont des textes qui sont traduits (Hurtado Albir, 2017: 41), l'exercice de thème (grammatical et d'imitation) se situe au niveau de la langue. Effectivement, cet exercice de traduction se base sur le mot comme unité de traduction car la langue enseignée est fixe:

D'un côté, les vingt leçons articulées sur des échanges communicatifs entre divers groupes d'acteurs (soit à l'écrit par l'intermédiaire des lettres, soit à l'oral dans les dialogues), n'emploient qu'un seul et même registre: le registre standard voire soutenu. Autrement dit, le registre est immuable malgré les diverses situations de communication qui requièrent pourtant un registre différent qui s'adapte à chacune d'elles. À titre d'exemple, les adolescents parisiens s'expriment de la même manière que leurs parents. Ce registre unique pourrait alors s'expliquer par la classe sociale aisée à laquelle appartiennent ces trois familles et l'éducation intellectuelle prodiguée dans ce milieu. En revanche, ce qui vient ébranler cette hypothèse est le fait que Juan Jiménez, ainsi que son père, s'expriment également dans le même registre que le reste des personnes alors qu'ils ne sont pas natifs francophones. À titre d'exemple, Juan, dès son arrivée à Paris, s'exprime de la sorte: « *Ayez l'obligeance de lui dire que son fils l'a appelé* » (Perrier, 107:1958).

D'un autre côté, la langue enseignée ne manifeste aucune polysémie car chaque terme français n'est employé que dans une seule de ses acceptions possibles. Autrement dit, un seul sens du mot est transmis, ce qui appauvrit considérablement la langue, comme dans l'enseignement des langues anciennes. Cette monosémie engendre, au niveau de la traduction, la formation d'équivalences⁴ fixes qui se bornent au sens univoque du terme de départ. Dépourvue de sa richesse sémantique, la langue devient corsetée et le signifié (le sens unique transmis) est le même pour les deux signifiants (le mot en français et en espagnol). Cette monosémie ainsi définie est flagrante dans le précis de traduction français/espagnol ; espagnol/français (Perrier, 1958: 195) qui n'accorde qu'un seul sens à chaque terme traduit. La manipulation de la langue enseignée permet de la rendre analogue à l'autre langue mise en confrontation (l'espagnol), comme s'il s'agissait de deux systèmes isomorphes qui reposent sur des catégories parallèles, ce donne lieu à une traduction figée et unique.

C'est le contexte (la thématique) établi dans chaque leçon qui détermine le sens univoque attribué à chaque mot. Le sens univoque retenu semble être le sens dénoté du mot, c'est-à-dire, le sens littéral et conceptuel qui permet de définir le mot. C'est ainsi que le sens du message devient fixe, et n'accepte aucune variété d'interprétation.

L'exercice de thème s'exécute dans les bornes de la leçon dans laquelle il se situe, c'est-à-dire, que tous les éléments linguistiques qu'il met en action sont circonscrits à la leçon et conservent le sens qui leur a été attribué dans cet espace. Par conséquent, la leçon, voire le manuel, constituent le cadre suffisant pour réaliser cet exercice, de sorte qu'il est attendu de l'élève qu'il restitue les équivalences imposées qui s'y trouvent. Ainsi, il est inutile -mais 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 eût été en mesure de le faire, qui viendraient ébranler, voire remettre en question, la solution unique prescrite.

C'est ainsi que l'exercice de thème devient réversible : le TC (en français) peut être employé comme TS, et le TS originel (en espagnol) comme nouveau TC. L'apprenant tombera toujours sur le même résultat, comme par effet de miroir, sans qu'il n'y ait de place à la création. Dans ce sens, le professeur peut utiliser les réponses mises à sa disposition comme exercice de version (pour varier l'exercice et les objectifs). Vinay et Darbelnet, en abordant le procédé de la traduction littérale indiquent que "En principe, la traduction littérale est une solution unique, réversible et complète en elle-même" (1973: 48).

La somme des facteurs précédemment décrits, à savoir, d'un côté, la langue rigide, le sens figé du message et les équivalences imposées comme ensemble de caractéristiques de l'approche linguistique de la traduction, auxquelles s'ajoutent, d'un autre côté, le carcan du manuel, les faibles connaissances linguistiques de l'apprenant ainsi que les limitations de l'enseignant, font constater qu'il est impossible de se soustraire à la

⁴ Cette équivalence exacte renvoie directement à l'origine du terme d'équivalence empruntée aux mathématiques pour désigner la traduction comme discipline exacte, aux prémices de sa théorisation.

traduction littérale dans la mesure où elle est le seul procédé de traduction qui s'ajuste aux limitations de cet exercice de transposition d'équivalences invariables.

5.3. L'approche linguistique de la méthode comparative

L'approche exclusivement linguistique est également le comportement adopté par la méthode comparative, bien que les auteurs Vinay et Darbelnet revendiquent un postulat sémantique :

- Le traducteur travaille sur des unités de traduction que Vinay et Darbelnet définissent de la manière suivante : "le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément" (1973: 36).
- Le mot n'est pas une unité satisfaisante, comme l'avait déjà souligné De Saussure, car, selon les deux auteurs le mot seul ne permet pas de voir "clairement la structure double du signe, et que le signifiant prend une place exagérée par rapport au signifié" (1973: 37).
- Si le mot était adopté comme unité de traduction, celle-ci serait uniquement formelle, or le traducteur, part du sens et il a donc besoin de travailler sur une unité de pensée car il traduit des idées et non des mots (Vinay et Darbelnet, 1973: 37).
- Ils prennent en compte l'importance du rôle de médiateur du message (Vinay et Darbelnet, 1973: 50), du contexte (Vinay et Darbelnet, 1973: 28) et de la situation (Vinay et Darbelnet, 1973: 63) dans l'opération de traduction. Ainsi, ils défendent l'idée qu'un même original peut donner lieu à deux traductions différentes.
- Ils ont conscience des réalités différentes entre les langues, auxquelles ils font référence au moyen du génie des langues (Vinay et Darbelnet, 1973: 20).

Malgré ce présupposé assumé, il n'en demeure pas moins que les auteurs, qui sont linguistes, se basent sur le niveau de la langue (plan lexical) et non sur le niveau des unités de pensée (la parole) pour établir des équivalences entre les deux langues observées. Ils appliquent à la traduction leurs propres outils conceptuels et intellectuels de l'époque. Comme le rappelle Hurtado Albir: "La concepción de Vinay y Darbelnet se restringe al plano léxico y es fruto de la óptica lingüística comparativa de la que parten; en realidad, no están hablando de unidades de traducción, sino de comparaciones fuera de contexto de unidades léxicas entre lenguas" (2017: 227). Elle ajoute (2017: 126) également que les approches linguistiques sont basées sur:

La aplicación de determinado modelo procedente de la lingüística y que incide en la descripción y comparación de lenguas sin entrar en consideraciones de índole textual (...). Son estudios que, al teorizar sobre la traducción, lo que hacen en realidad es describir y comparar lenguas.

L'étude du fonctionnement de la langue séparée des messages est insuffisante pour expliquer la complexité de la traduction. En effet, la traduction est un exercice interprétatif complexe basé sur la traduction d'un texte (et non d'une langue) et ne peut se réduire

au remplacement des signifiants de la LS par d'autres dans la LC sans altération des signifiés. Les langues n'expriment pas la réalité de manière identique car chaque culture possède une vision différente de la réalité. Capmany (1776: IV-VI) mettait en avant le génie de chaque langue pour souligner le caractère divers entre le français et l'espagnol, et pour indiquer que, si proches soient-elles, deux langues ne sont jamais analogues.

Les exemples pris pour établir l'étude comparative se trouvent systématiquement hors contexte sans aborder les considérations de caractère textuel, ce qui facilite la formation des équivalences et l'emploi des procédés de traduction. Bien que les deux auteurs revendiquent que: "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: 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 (Vinay et Darbelnet, 1960) dont les phrases à traduire prises en exemple sont décontextualisées et n'offrent qu'une réponse unique. 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: 42). De plus, les deux auteurs comparatistes semblent se contredire lorsqu'ils explicitent leurs intentions: "il est permis de supposer que si nous connaissions mieux les méthodes qui gouvernent le passage d'une langue à l'autre, nous arriverions dans un nombre toujours plus grand de cas à des solutions uniques" (1973: 24). De nombreuses controverses ont eu lieu au sujet des réelles intentions des deux linguistes, à savoir s'ils privilégient une solution unique ou pas (Moya, 2004: 30-31).

Les traductions proposées sont fixes alors que la véritable traduction répond à des critères de variabilité et opère sur le langage, qui n'admet pas de résultats fixes. 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. Il s'instaure donc un décalage entre les solutions univoques proposées hors contexte et les multiples autres possibilités si les exemples s'inséreraient dans un contexte réel. De plus, face au manque de pluralité des possibilités, aussi bien le traducteur professionnel que l'élève de traduction deviennent asservis à une équivalence imposée et perdent leur rôle de médiateur.

6. RÉSULTATS

Il est ainsi évident de constater une analogie entre la méthode d'apprentissage de la traduction de la Stylistique Comparée de Vinay et Darbelnet basée sur l'approche linguistique et l'enseignement des LVE basé sur la traduction (bien que le manuel du corpus adopte une ME, l'exercice de traduction conserve un rôle important et s'effectue de la même manière que dans la MT). Cette relation directe est l'un des présupposés des auteurs de la Méthode Comparative qui considèrent l'utilité de leur précis de traduction dans l'enseignement/apprentissage des LVE (Vinay et Darbelnet, 1973: 24).

Ainsi, la présente étude a démontré que cette méthode comparative ainsi que ce type d'enseignement/apprentissage des LVE emploient une traduction limitée au niveau linguistique qui exclue toutes considérations textuelles et toute variabilité de la langue. Le message devient figé, et aucune diversité d'interprétation de celui-ci n'est envisageable. Ces facteurs réunis engendrent une traduction fixe, à la solution univoque. L'élève et le traducteur deviennent asservis aux résultats et aux procédés de traductions prescrits et perdent leur rôle de médiateurs dans l'acte de traduction.

Cette convergence entre la théorie de la traduction et la traduction dans l'enseignement des LVE se poursuit tant que la voie de l'approche linguistique a été privilégiée dans la systématisation de la traduction et tant que l'exercice de traduction s'est employé massivement pour répondre aux objectifs de l'enseignement des LVE. Effectivement, d'un côté, la proposition limitée des deux auteurs comparatistes est le reflet de la vision de la traduction de l'époque, lorsque la systématisation de la traduction, à ses prémices, s'appuyait uniquement sur la linguistique. D'un autre côté, l'enseignement des LVE a continué d'avoir recours à l'exercice de traduction tant qu'il répondait aux objectifs d'une éducation tournée vers un enseignement traditionnel et théorique.

Cependant la théorie de la traduction et l'enseignement des langues ont évolué: les méthodologies (MT et ME) dans lesquelles s'inscrit l'exercice de traduction (thème-version), ont officiellement disparu face aux nouveaux objectifs des nouvelles méthodologies (audiovisuelles) imposées dans le nouveau cadre législatif (la *Ley General de Educación*) de 1970. La disparition de l'exercice de traduction dans l'enseignement des LVE s'est produit également lorsque la théorie de la traduction s'est éloignée de l'approche purement linguistique car la linguistique était trop limitée pour expliquer tous les problèmes sous-jacents au sein de la traduction. Dans ce sens, la théorie de la traduction a démontré les limites de la traduction fixe et son incompatibilité avec les nouveaux enjeux de la traduction et les nouveaux objectifs (communicatifs) de l'enseignement des LVE.

Les courants traductologiques postérieurs se sont basés sur la pluralité des significations dans les textes. Grâce aux contributions des études modernes de la théorie de la littérature, il a été mis en avant que les textes étaient soumis à de multiples interprétations. Ces nouvelles avancées ont également donné lieu à la reconsidération de la relation entre le texte d'origine et le texte récepteur, qui a abouti, sur l'éloignement du texte d'origine et une focalisation sur le texte d'arrivée.

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. Ainsi, d'autres classifications plus vastes sont apparues postérieurement pour offrir une plus grande vision des phénomènes qui se produisent au sein de la traduction. Hurtado Albir résume (2017: 164) ces nouvelles typologies:

[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.

7. CONCLUSIONS

En conclusion, l'hypothèse spécifique de ce travail est avérée puisqu'il existe un haut degré de convergence entre l'enseignement des LVE basé sur l'emploi de la traduction comme outil pédagogique systématique (matérialisé par un manuel très représentatif de l'enseignement du FLE) et l'enseignement de la traduction à l'époque décrite basée sur la méthode comparative : le manuel scolaire, comme outil prépondérant, emploie les postulats du modèle comparatiste, à savoir des exemples pris hors d'un contexte réel, exprimés dans une langue fixe, qui n'admettent qu'une seule réponse. Le système d'équivalences formelles entre les langues ainsi établi révèle les limites atteintes par l'approche purement linguistique de la traduction, et a accru la pauvreté de ce type d'enseignement des LVE. Ainsi, bien que l'enseignement des LVE et l'enseignement de la traduction soient deux disciplines différentes, elles sont liées par des procédés communs, à une époque donnée. Cette analogie a été présente tant que la systématisation de la traduction s'est bornée à l'approche purement linguistique et tant que les objectifs de l'enseignement des LVE sont restés ceux d'un enseignement traditionnel. Les avancées en théorie de la traduction, qui ont démontré les insuffisances de la traduction basée sur l'approche linguistique, conjointes aux changements dans l'enseignement des LVE et à ses nouveaux objectifs, mettront un terme à l'emploi de ce type de traduction pédagogique dans le cadre scolaire défini dans ce travail.

Cette étude peut se poursuivre à une échelle supérieure avec un corpus de manuels plus vaste et en abordant d'autres auteurs qui se sont basés aussi sur l'approche linguistique, comme J.C. Catford (1965), qui, malgré sa définition de la traduction comme une activité textuelle, effectue également une analyse basée au niveau de la langue, au moyen de phrases décontextualisées. Les travaux de cet auteur ont également un grand intérêt en ce qui concerne l'élaboration des manuels de LVE de l'époque décrite et leur analyse permettrait d'enrichir cette étude.

8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CATFORD, John Cunnison. (1965) *A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics*. London : Oxford University Press.
- CUQ, Jean-Pierre. (2005) *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: CLE International.
- DE CAPMANY, Antonio. (1776) *Arte de traducir el idioma francés al castellano: con el vocabulario lógico y figurado de la frase comparada de ambas lenguas*. Barcelona: J. Mayol y Compañía.
- FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia. (2017) "Perrier, Alphonse (France?, 18..? – Barcelona, 1928)." <<http://www.grelinap.recerca.urv.ca/t/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/>>
- FISCHER, Denise; GARCÍA BASCUÑANA y GÓMEZ. (2004) *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*. Barcelona: PPU.

- HURTADO ALBIR, Amparo. (2001) *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- LADMIRAL, Jean-René. (1994) *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.
- MORALES GIL, Francisco José. (2003) *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1975*. Huelva: Universidad de Huelva. Thèse doctorale inédite.
- MOYA, Virgilio. (2004) *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid: Cátedra.
- PERRIER, Alphonse. (1958) *Método Perrier de Lengua Francesa. Curso elemental*. Barcelona: Perrier.
- (1958) *Método Perrier de Lengua Francesa. Curso elemental, Libro del maestro*. Barcelona: Perrier.
- PUREN, Christian. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan CLE International.

- SUSO LÓPEZ, Javier. (2017) "Método Ecléctico o Mixto" <<http://www.grelinap.recerca.urv.ca/t/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/>>
- SUSO LÓPEZ, Javier y FERNÁNDEZ FRAILE. (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*. Granada: Comares.
- URBANO MARCHI, Brigitte. (2003) *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*. Granada: Universidad de Granada. Thèse doctorale inédite.
- VINAY, Jean-Paul y DARBELNET. (1960) *Cahiers d'exercices de stylistique comparée n.º1, français-anglais*. Montréal : Beauchemin.
- (1973) *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Montréal: Didier.