Document généré le 18 juil. 2025 08:38

Meta
Journal des traducteurs
Translators' Journal

META

La traduction comme révélateur de l'épi-linguistique chez l'apprenant de langue seconde (enseignement de l'anglais à de jeunes francophones)

Danielle Bailly

Volume 34, numéro 4, décembre 1989

URI : https://id.erudit.org/iderudit/001949ar
DOI : https://doi.org/10.7202/001949ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0026-0452 (imprimé)
1492-1421 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cette note

Bailly, D. (1989). La traduction comme révélateur de l'épi-linguistique chez l'apprenant de langue seconde (enseignement de l'anglais à de jeunes francophones). *Meta*, *34*(4), 796–805. https://doi.org/10.7202/001949ar

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1989

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LA TRADUCTION COMME RÉVÉLATEUR DE L'ÉPI-LINGUISTIQUE CHEZ L'APPRENANT DE LANGUE SECONDE (ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS À DE JEUNES FRANCOPHONES)

INTRODUCTION

Nous entendrons ici le terme «épi-linguistique» comme référant à l'activité inconsciente, effectuée par tout sujet parlant, de «réflexion» sur la langue, c'est-à-dire d'intuition sur la structuration de cette langue, qu'il s'agisse de langue 1 ou de langue 2. Lorsqu'il s'agit de L2, cette activité épi-linguistique vient, bien entendu, interagir avec l'activité métalinguistique délibérée et relativement contrôlée, chez l'enseignant, qui s'exerce à travers ses stratégies de guidage.

Le cadre didactique dans lequel nous situons ici notre observation est celui d'une expérience d'application de la linguistique de l'énonciation à l'enseignement de l'anglais dans un environnement scolaire[1]. Le corpus que nous examinons, en l'occurrence, est celui d'une classe de cinquième de la banlieue parisienne (pré-adolescents). Le lecteur comprendra par conséquent la «pauvreté» des exemples analysés ; mais il est surtout question ici de méthodologie d'analyse de séquences textuelles «équivalentes» de L2 et de L1 : celle-ci pourrait donc s'appliquer de la même façon à des exemples «riches».

Sans entrer dans les détails des stratégies d'enseignement-apprentissage propres à cette application de la linguistique, nous nous bornerons à souligner le statut marginal de la tâche de traduction dans une approche «conceptualisatrice» — à grammaire explicite et réflexion sur l'activité langagière — de la classe de L2. Bien que l'intervention de L1 comme véhicule de cette procédure d'explication grammaticale soit, elle, tout à fait «re-légitimée» par rapport aux méthodes d'apprentissage uniquement unilingues en L2 (méthodes «directes», audio-visuelles ou orales, etc.), la traduction *en tant que telle*[2] n'a guère besoin d'apparaître, dans les débuts de l'apprentissage du moins, tant est grand le besoin d'une «exposition» intensive de l'apprenant à L2 et d'une pratique en L2 tout aussi intensive, tant doit être clair le guidage élucidateur du sens, sans nécessité de médiation.

Ainsi, à ce niveau, la traduction n'interviendra que sporadiquement, comme une simple technique d'appoint (ni tabou, ni complaisance quant à son usage) : par exemple, à la fin d'une étape d'élucidation d'un texte de L2, menée exclusivement en cette langue, on peut traduire pour vérifier, contrôler la bonne compréhension (d'un terme, d'un morphème, d'un concept ou d'une «expérience de pensée», d'une structure, etc.), et c'est alors qu'on peut avoir quelques surprises, en constatant que des erreurs d'interprétation subsistent chez les apprenants, erreurs qu'on aurait cru impossibles, tant avait été minutieux le travail précédent... La traduction s'intègre ainsi parmi les autres procédures de vérification ; du point de vue de l'analyse linguistique, c'est une procédure indirecte (puisqu'on ne définit, ni ne classe, ni ne formalise), mais du point de vue pédagogique, c'est une procédure directe de vérification du sens des séquences de L2. Elle reste cependant marginale dans la méthodologie d'enseignement, essentiellement du fait que l'analyse systématique des relations entre les marques morpho-syntaxiques et leurs valeurs référentielles s'effectue avant tout, dans le guidage enseignant, par la manipulation et la comparaison d'agencements en L2, par la sollicitation auprès des apprenants d'hypothèses interprétatives sur le fonctionnement de L2 (et du langage, plus profondément), par l'explication des règles grammaticales en tant que référées à des situations extra-linguistiques en fonction desquelles l'application de ces règles s'avérerait adéquate. Toutes techniques qui n'ont que peu à voir avec la traduction.

D'ailleurs, au niveau de la classe de 5e, les élèves n'ont pas encore très bien compris la nature même de la traduction : ils confondent encore très souvent traduction exacte, paraphrase (au sens très large de ce terme), commentaire/glose, gestes élucidateurs, etc.

Pour un linguiste, justement, il est intéressant d'observer les approximations épi-linguistiques qui affleurent à cette occasion, tous les «à peu près» que laissera dans l'ombre plus tard, dans le second cycle notamment, une traduction plus précise (qui sombrera d'ailleurs dans l'excès inverse du mot à mot mécanique). Que nous révèle donc cet espace encore libre de la «glose-sur» ? La «traduction» à ce niveau nous semble particulièrement significative en ce qu'elle laisse émerger tout ce qui s'associe, de près ou de loin, à l'évocation de domaines notionnels entraînée par un sémantème donné, sémantème qui à son tour peut faire proliférer l'échafaudage de toute une situation pragmatique «plausibilisante». On peut ainsi entrevoir le fonctionnement de certains critères de repérage : ce qui est repéré, ce qui sert de repère, ce qui est privilégié ou non, etc.

Ce qui nous intéresse par conséquent, c'est d'utiliser précisément ce caractère approximatif et spontané des toutes premières interprétations que font les apprenants, lorsqu'on les interroge sur le sens d'un énoncé, pour «traquer» les processus cognitifs et linguistiques enfouis qui semblent sous-tendre de telles hypothèses interprétatives. Les traces que livre la traduction ont en effet un statut de révélation de ces premiers repérages «dégrossisseurs», différenciateurs, qui s'affineront peu à peu, sous l'exigence de la rigueur voulue par l'enseignant. C'est donc un critère «génétique» du *simple comme primitif* et du *plus complexe comme construit dérivé* que nous cherchons là. Il s'agit ainsi d'un souci d'observation *psycholinguistique* des productions langagières en situation didactique, le passage d'une langue à l'autre rendant manifeste, à travers certains indices, une partie des processus qui opèrent.

Nous allons donner ici quelques exemples restreints de ce type d'analyse[3], à titre indicatif. Dans les exemples, la flèche symbolise la traduction (ici, version).

Fiche 1 : **John's sister ---> «Jean a fait la sieste»**

Inutile de nous appesantir sur cette désolante traduction... Elle intervient à la fin d'une démarche pédagogique où chaque élément avait pourtant été systématiquement expliqué !

Bornons-nous à remarquer l'erreur de segmentation (unité considérée pertinente : la phrase, au lieu du seul syntagme nominal). Cette erreur révèle la force d'une appréhension globale des liaisons entre mots qui, de façon «gestaltiste», a produit son effet de champ sémantique et structural à la fois, clôturant, pour l'élève traducteur, sa quête de sens à l'intérieur d'une portée linéaire limitée et recherchant la cohérence dans ce cadre erratique. Puis (ou en même temps, sans doute), un nouveau découpage a été effectué, terme à terme cette fois. À ce niveau, la traduction du nom propre, sujet grammatical de la séquence, ne posait pas de problème de toute façon. Pour la suite de la séquence (**'sister**...), le mot de contenu (**sister**) a constitué une «saillance» (ou auto-instruction de traduire ce mot en premier, «en urgence») : d'où la fascination pour l'homologue français le plus perceptivement proche du signifiant anglais considéré de façon autonome, le sens de «**sister**» ayant été oublié, et la traduction de «**sister**» en «**sieste**»... Il s'agissait enfin de faire un sort à cet opérateur grammatical relativement «vide» comparé aux lexèmes pleins : d'où l'hypothèse de l'apprenant, attribuant à «**s**» un vague statut archi-grammatical et polyvalent, rendu par un verbe relateur sémantiquement compatible avec «Jean» et avec «sieste», à savoir : «a fait», mot qui est lui-même relativement vide, d'ailleurs, puisqu'il sert parfois, dans la langue française, de semi-auxiliaire ou opérateur-«caméléon» ou bien «**joker**» comme on voudra, de reprise de verbes.

Dans cette traduction de «s» en «**a fait**», on a donc l'indice d'une démarche analogique, associative et amalgamante au niveau le plus superficiel qui soit.

Fiche 2 : **You mustn't cry --> «vous ne devez pas fumer du hasch»**

Thème traité : conceptualisation d'un domaine notionnel et notion de prédicat-type illustrant la notion.

Petit problème sémantique : comment expliquer que «**to cry**» (pleurer) ait été traduit par : «fumer du hasch» ?

Resituons tout d'abord les soucis de guidage de l'enseignante observée qui tentait en l'occurrence de faire conceptualiser le sens de «**mustn't**» (idée d'interdiction), c'est-à-dire d'une modalité déontique impliquant la pression d'un sujet humain (ou d'une instance) sur un autre sujet humain. Cette stratégie enseignante visait une mise en place contrastive intralinguale (à l'intérieur de L2), afin de faire comprendre la différence sémantique entre «**mustn't**» et «**needn't**», les deux formes négatives pour le même modal «**must**», alors que le français «**tu ne dois pas...**» — ou «**il ne faut pas que tu...**» — est bivalent (signifiant, en contexte évidemment, aussi bien : «**il ne faut absolument pas que tu...**» ou «**tu n'as pas besoin de...**», c'est-à-dire soit l'obligation de ne pas ... ou l'absence d'obligation).

Le sketch-support de la présentation de ce point grammatical illustrait donc le jeu de **must**, **mustn't** et **needn't** (sur le thème situationnel : «pour <<draguer>> efficacement un garçon, il faut que vous..., vous ne devez absolument pas...», etc.)

Ainsi, une fois tout ce patient travail pédagogique effectué, lorsqu'il s'est agi de traduire : «**You mustn't cry**» — chacun des mots ayant pourtant été élucidé —, l'enseignante a obtenu : «**Vous ne devez pas fumer du hasch**». Comment tenter d'en rendre compte ?

On peut bien sûr, se contenter de rappeler que la situation didactique est vulnérabilisante pour l'apprenant et qu'en ce cas, il lui arrive de répondre n'importe quoi, impulsivement ; sommé de mobiliser son savoir dans l'instant, il n'en garde que les «crêtes» les plus stables, les «vallées» restant dans l'ombre de l'oubli ou de la confusion. Ceci peut concerner ici, le sens de **to cry**, connu mais oublié. Dans cette situation d'oubli, l'élève aurait pu inventer tout autre procès susceptible de compatibilité avec la notion d'interdiction dans son référentiel, qu'il s'agisse de lexème illustrant une dominance inter-sujets (ex. : «vous ne devez pas..., je vous l'interdis») ou le statut culturel d'une activité censurée («Vous ne devez pas..., cela ne se fait pas»). Pourquoi précisément «fumer du hasch» ?

Entraîné par le sillage de la stratégie de guidage qui a tendu à isoler, dans son esprit, la notion intrinsègue d'*interdiction*, l'apprenant semble avoir travaillé épi-linguistiquement sur ce domaine sémantique *générique* — à travers l'intériorisation du lexème «**mustn't**», signifiant «surtout devoir ne pas faire telle chose». Ce faisant, il aurait opéré une sorte de découpage intensif[4] de ce domaine notionnel.

Si donc le domaine notionnel de «l'interdiction» se présente — inconsciemment, bien sûr — comme comportant un gradient de degrés plus ou moins *intenses* d'évocations situationnelles (occurrences) susceptibles d'illustrer pragmatiquement le champ de validité sémantique de l'interdiction («l'interdiction de faire ceci ou cela»), alors «fumer du hasch» semble pour notre apprenant (de 1978, car en 1984 ce pourrait être «se piquer à l'héroïne» ou «respirer de l'éther», s'il est vrai que dans tel établissement scolaire déshérité, un cinquième des élèves se droguent) représenter le choix *extrême* (ou «haut degré») de ce qui est, dans sa culture à lui, suprêmement «interdisable».

Comme si avait été éliminée toute illustration trop faible, car «périphérique» du point de vue des situations illustratives de la notion d'interdiction.

Fiche 3 : **Mrs. Moneybags is fatter than Harold --> «Mrs Moneybags est *encore plus grosse que* Harold, *qui, lui,* est *déjà* gros».**

Thème traité : rôle de la glose (ou prolifération paraphrastique), affleurant spontanément sous la sollicitation d'une consigne de traduction, dans l'appropriation d'une valeur grammaticale.

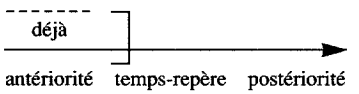
Il s'agit, dans l'épisode de classe en question, de travailler le *comparatif de supériorité*, avec tous les problèmes de *conceptualisation* y afférents (notamment, prévenir ou traiter les [risques de] confusions entre comparatif et superlatif, entre comparatifs de supériorité et d'infériorité, entre comparatifs d'adjectifs longs et d'adjectifs courts, les difficultés d'apprentissage des comparatifs irréguliers, etc., bref tous les obstacles que les pédagogues connaissent si bien...).

Dans ce contexte, une fois effectué tout le travail de compréhension et de réemploi de la structure du type «**is fatter than...**», lorsque l'élève est sollicité de traduire, il entend cette traduction comme *une sorte d'auto- et d'hétéro-explication proliférante* et utilise, dans sa glose/commentaire, des structures de *thématisation* et d'*argumentation* qui sont significatives.

En effet, dans un registre de *modalité appréciative* (jugement quantitatif et qualitatif sur la «grosseur» des personnages), domaine frayé par la notion même de comparaison, on trouve dans l'énoncé français de l'élève un certain nombre d'opérateurs qui explicitent le mécanisme des repérages qui construisent l'effet de sens : «comparaison». Nous observons ainsi : «*qui, lui,* est *déjà gros*», expansion déterminative du nom «Harold», dont le but énonciatif, dans l'espace dialogique où l'élève s'adresse à l'enseignant, à la classe, et à lui-même, est de détailler et d'évaluer la *conformité* référentielle du personnage du sketch-support de la leçon (illustré par des images), Harold, *au caractère canonique* de la notion de «grosseur-type».

Le terme «*déjà*» est une métaphore aspecto-temporelle à valeur aoristique constative :
Ce terme «*déjà*», dans le contexte en question, *fixe* cette partie de la glose («qui, lui, est déjà gros») pour la faire servir de *repère constitutif* de l'ensemble de

l'énoncé, par rapport au reste de l'évaluation concernant Mrs. Moneybags («Mrs. M. est *encore plus grosse que* Harold...»).



S'agissant de cette partie-ci, on remarque l'utilisation de «*encore*», qui construit une gradation «itérative/additive», ouvrant par cette opération de progressivité, un co-domaine notionnel au domaine de référence (à savoir : «idée-d'*excès-de-* grosseur», par rapport à «idée-de-*grosseur*-type») ; ce co-domaine est adjacent au domaine par la frontière qui définit la distinctivité appréciative en laquelle réside précisément l'activité de comparaison. Cet «*encore*» produit par le sujet parlant a donc un effet de sens intensificateur pour présenter l'excès par rapport à la norme, créant ainsi une modulation énonciative à valeur quasi exclamative, d'un point de vue discursif.

Schématisons cette représentation ainsi :

«Grosseur»
[«X (déjà) gros»]

D'une manière plus générale, on pourrait retrouver à travers cette glose la trace d'opérations linguistiques de localisation, de reprise/fléchage (notons les «relais-image» «*qui*», «*lui*», «*déjà*»), opérations qui révèlent l'activité cognitive de décentration du sujet parlant pour appréhender une *propriété relative* («Y plus gros que X»), activité plus complexe que celle que requiert l'identification d'une propriété absolue («X est gros en soi»).

L'épi-linguistique dévoilée ici par la traduction fonctionne en l'occurrence comme une activité graduelle, qui se développe comme linéairement, dans la chaîne textuelle (c'est-à-dire dans le temps puisqu'il s'agit d'oral), par précisions successives dans les repérages qui mettent en relation les éléments du discours entre eux, à des fins de meilleure intelligibilité pour l'apprenant lui-même et d'explicitation dans la communication envers son (ses) interlocuteur(s).

Fiche 4 : ***He* never goes out without his beret --->**

(1)	1er élève :	**«il *ne* sort *pas***	**sans son béret»**
(2)	2e élève :	**«il *ne peut sortir***	**sans son béret»**
(3)	3e élève :	**«il *ne* sort *jamais***	**sans son béret»**

Thème traité : classe d'équivalence (ou famille paraphrastique) : dérivation orientée en L1 à partir d'une «lexis» appréhendée à travers un énoncé de L2.

Le contexte pédagogique, ici, est celui d'un travail sur les valeurs du présent simple (dit «désactualisé»). Ces valeurs aspectuelles, on le sait, sont celles d'occasionnalité, de généralisation, d'atemporalité. Précisons au passage qu'il n'est évidemment pas question, à ce stade de l'apprentissage, de raffiner sur des valeurs moins «réalistes», recatégorisées par un référentiel ou par des emplois stylistiques.

Au moment du déroulement de la classe où la traduction de la phrase anglaise ci-dessus est demandée, cette phrase est globalement comprise dans ses éléments principaux, à savoir la «lexis» (ou message «topic-comment» : [POUR LUI, SORTIR] + négation). Ce message de référence servira de substrat, de support, dans la construction du passage de L2 à L1. Cette construction de la version se construit collectivement par le groupe-classe, et dans la verbalisation de cette construction (ce qu'après coup l'observateur peut considérer ainsi...), on trouve *successivement* les filtrages suivants :

1. **«il *ne* sort *pas*»** :

La modulation exprimée ici suppose, semble-t-il, par rapport au texte anglais d'origine, une démarche d'appréhension *qualitative* ou «en compréhension»). L'élève travaille en effet sur *l'ensemble* constitué par le domaine notionnel «sortir» et son co-domaine négatif «ne pas sortir», totalité dont seul ici le co-domaine est extrait, selon le schéma suivant :

ne pas

SORTIR

sortir

Si l'on voulait être encore plus précis, il faudrait commenter ce «ne pas sortir» comme signifiant «ne pas sortir *du tout*», mais sans le «*du tout*», justement, c'est-à-dire sans avoir explicitement exploré l'intérieur de ce co-domaine négatif (alors que cette opération aura lieu plus tard avec «ne ... *jamais*», puisque «jamais» balaye toutes les occurrences situationnelles d'un espace concerné, et conclut à la vacuité de cet espace). C'est pourquoi nous disons qu'il s'agit ici d'une appréhension qualitative, *globale*, de cet espace «ne-pas-sortir» : l'ensemble, *considéré d'un coup*, de toutes occurrences de «non-sortie».

Par rapport à la finesse du «**never**» anglais, on peut dire que ce «**ne ... pas**» de la production (1) constitue un premier débroussaillage, une approximation dans la traduction. C'est bien la totalité «sortir» + «ne pas sortir» qui est prise comme référence pour extraire la modulation négative «ne ... pas». En effet, il s'agit-là d'une forme non marquée, ou faible, de négation, par rapport à celles des productions (2) et (3), et l'on peut considérer que le choix du co-domaine négatif extrait, par rapport au domaine notionnel positif «sortir» non retenu, lui est non seulement adjacent, mais est indissociable de lui : la frontière entre «sortir» et «ne pas sortir» n'est énonciativement pas disjonctive.

La thématisation, on le verra, ne sera pas exactement la même dans les exemples suivants :

2. **il *ne peut sortir*** :

La négation ici semble s'exprimer par une modulation énonciative un peu différente, plus élaborée conceptuellement que la première. La notion

prédicative «sortir» est prise comme repère constitutif dans l'opération «subséquente», qui consiste pour le sujet parlant à procéder à un jugement modal *qualifiant* le sujet («il») mis en relation avec le prédicat «sortir».

Autrement dit : (O) [POUR X, SORTIR]
(1) [LUI, SORTIR]
(2) [À PROPOS DE SORTIR, LUI-NE-PAS-POUVOIR][5]

À travers ce «**il ne peut...**», le sujet parlant *nie l'aptitude générale* de la personne concernée par l'énoncé à effectuer l'action de «sortir». Glosons nous-mêmes : «il ne peut» = «il est incapable d'actualiser aucune occurence quelle qu'elle soit» (cf. opération «parcours») de «sortie». Ce *jugement* négatif fort de la part du locuteur-traducteur semble faire de lui un asserteur modalement engagé par rapport au contenu référentiel du message («à mon avis, il n'est pas du genre à sortir sans son béret»).

Cette étape dans la traduction du groupe-classe semblerait révéler un «progrès» dans la précision par rapport à la précédente ; tentons de voir en quoi :

La réponse (1) : «**il *ne* sort *pas...***», grammaticalement, à travers ce simple indicatif présent, exprime une factualité assertive, d'aspect itératif, soustendue implicitement par une modalité «légère», disons, de contingence («il ne sort pas» = «*il se trouve qu'*il ne sort pas»). Dans la réponse (2) : «**il *ne peut sortir...***», en revanche, on trouve, au niveau prédicatif, non seulement l'assertion de cette généralité (toujours mode indicatif, temps présent), mais cette fois l'expression, insérée dans l'agencement grammatical, d'une modalité de jugement logique émanant du sentiment même du sujet parlant, qui ne se contente plus de constater un état de fait, mais qui anticipe sur la totalité des occurrences de la relation [POUR LUI, SORTIR]. «**Il ne *peut...***» exprime ainsi, à travers le choix de ce modal sémantique (qui n'était en rien donné dans le texte anglais «**he never goes out...**» un jugement d'impossiblité logique porté sur les propriétés du sujet de l'énoncé «il», à valeur intrinsèquement a-temporelle («pouvoir...», c'est «pouvoir tout le temps», et même au-delà, «pouvoir dans le parcours de toutes les occurrences possibles, potentielles, imaginées». «Il ne peut sortir» exclut donc *en bloc* toute actualisation, même envisagée, du procès «sortir», pour «il». Cette implication plus catégorique du locuteur dans la réponse (2) suppose par conséquent un champ de validité plus «affermi», en quelque sorte, de la négation «ne ... pas», que dans la réponse (1) : le passage de (1) à (2) permettrait donc de déceler la trace d'un cheminement des traducteurs qui serait celui d'une première grossière appréhension de la négation à un jugement énonciatif (modalité logique explicite : «pouvoir») portant sur un ensemble notionnel positif/négatif ayant thématisé fortement le négatif.

3. «**il *ne* sort *jamais...***» :

Le groupe-classe obtient-là, enfin, grâce à ce troisième élève, la traduction exacte !

Ici, bien que la négation demeure, elle est modulée par rapport à un repère de référence différent des deux précédents. «**Il *ne* sort *jamais***» suppose en effet que l'on extraie le co-domaine négatif ([SORTIR, nié]) de [SORTIR], domaine notionnel positif, d'une façon en quelque sorte isolée : non plus dans le couple [SORTIR/NE PAS SORTIR], considérés «à égalité», comme dans la réponse (1), non plus [NE PAS SORTIR parce que impossibilité globale], comme dans (2), mais [SORTIR, nié d'une façon minutieuse et quantitative, par le quantificateur temporel «jamais»]. «Jamais» suppose que l'on ait parcouru mentalement les occurrences de non-sortie, à l'intérieur de cet espace-là [SORTIR, x fois, occurrences reliées les unes après les autres, par un balayage de tous les «instants» du domaine concerné, et qu'on ait «vidé» cette classe jusqu'à l'ultime point nul : «jamais» (*«aucune fois»*).

Ici, dans (3), on n'exprime plus, comme dans (2), une modalité du «potentiel» : on revient, comme dans (1), à la modalité du «factif-contingent», mais d'une manière fine, par une opération négative *quantitative*, «en extension», puisque l'opération «jamais» insiste sur la scrupuleuse itération de prise en considération fugitive d'instants successifs dans le parcours d'occurrences (alors que dans (1), ce parcours s'effectuait globalement, en compréhension). La place manque ici pour réfléchir à l'étymologie comparée de «pas» par rapport à «jamais», ou de *«not»* par rapport à *«never»*, mais l'«histoire» métalinguistique de ces opérations est éclairante en elle-même. Donc «jamais» introduit une petite nuance emphatique («jamais, au grand jamais», si l'on veut) de par l'effet du parcours exhaustif d'occurrences niées du procès «sortir».

De fait, au niveau phono-syntaxique, l'anglais révèle, quant à lui, cette légère insistance par l'accent qu'il place sur «**never**» dans «**he never goes out without his beret**».

Peut-on légitimement considérer les réponses (1), (2), et (3) comme épi-linguistiquement *orientées*, c'est-a-dire produites séquentiellement par constructions successives, cumulatives, chacune par rapport à la construction précédente pour aboutir finalement à la *traduction* exacte ?

Peut-on dire que l'obtention de la production (3) est le résultat d'un cheminement collectif inconscient ou semi-conscient, aboutissant, par maturation et latence, à ce calcul aspectuel objectif, à la fois neutre modalement (simple indicatif du verbe «il sort») et précis temporellement, que révèle la trace-opérateur «(ne) jamais» ?

Est-ce l'expression d'un décentrement énonciatif des locuteurs-traducteurs, au niveau du groupe-classe ?

Pour être plus sérieux dans l'affirmation d'un tel processus mental, il aurait fallu faire commenter

par les élèves les raisons, réelles ou reconstituées, de leur choix de traduction. Restons-en donc à la prudence, dans notre hypothèse «modélique» sur le cheminement épi-linguistique...

Il est certes séduisant de décréter, *a posteriori*, que dans le modèle de l'observation, l'ensemble successif :

il *ne* sort *pas*,
il *ne peut sortir*,
il *ne* sort *jamais*,

constitue un paradigme ou classe d'équivalence paraphrastique dérivée d'une lexis-matrice [POUR LUI, SORTIR] sur laquelle une suite d'opérations négativantes modulées s'est exercée...

Il est certes tentant de penser que le travail épi-linguistique des apprenants a consisté à considérer ces trois traductions comme *grosso-modo synonymes* et donc à délimiter ainsi le champ de validité sémantique *modulo* quelques légères variations entre les éléments de la classe d'équivalence.

On peut certes suggérer que l'activité traduisante des apprenants en situation didactique hâtive, a construit ces variations («sortir/ne pas sortir/sortir éventuellement un certain nombre de fois/ne pas sortir en aucun cas, etc.») comme autant d'à peu près calculés autour d'un *invariant* qui est la valeur référentielle repère («pour X, le fait — ou l'idée — de sortir, etc.»). Tout cela est plausible ; qui pourra dire que telle est la «réalité» des processus mentaux, cognitivo-langagiers ? Pour l'affirmer, il faudrait certes procéder à des vérifications expérimentales, qui restent à faire.

Si de telles vérifications venaient à confirmer la constance, *mutatis mutandis*, de telles étapes orientées d'approximation dans la traduction, alors on pourrait peut-être, méthodologiquement, se hasarder à avancer que ce genre de productions valideraient l'hypothèse que fait le modèle linguistique de l'énonciation (s'agissant de l'analyse des systèmes stabilisés que sont les langues naturelles des locuteurs natifs adultes) sur le jeu des opérations prédicatives et énonciatives.

Précisément, la linguistique en question constate — émet l'hypothèse que :

1. «derrière» la lexicalité nue d'une notion prédicative, telle que «sortir», réside en fait une modalité «enfouie» de potentiel : «sortir» suppose «pouvoir sortir». C'est d'ailleurs une évidence logique : «pour qu'il *sorte vraiment*, il faut qu'il *puisse* sortir». Cette modalité affleurerait ainsi «à la surface», dans certains cas, comme à travers la traduction approximative des élèves.
2. Une notion prédicative, verbale dans nos langues, à référence événementielle (sémantiquement) suppose l'éventualité de sa mise en œuvre situationnelle sous forme *discrétisable* («sortir» implique : «sortir un certain *nombre de fois*»).

   Ceci est d'ailleurs confirmé par les formes définitionnelles rudimentaires d'une notion fournies par un enfant ou par certains locuteurs (à la question : «qu'est-ce que *sortir* ?», il est alors répondu quelque chose comme : «Sortir, *c'est quand* on sort»[6].

C'est ainsi le jeu sur les occurrences, et le calcul sur leur degré d'actualisation, ou sur l'extension de celle-ci, qui construirait les traces des opérations différentielles liées au filtrage des valeurs référentielles pour un locuteur donné.

La question méthodologique de l'observation de l'épi-linguistique est donc, dans le cas présent, celle des *écarts* que constituent les «modulos différentiels» par rapport à l'élément stable suggéré par la phrase de départ en L2, tout d'abord approximativement, puis plus précisément appréhendée, dans le passage à la traduction en L1.

Fiche 5 : (a) **«Here's *my advice*» --> *«écoutez* mes conseils»**
et (b) **«Here you are *at last*» --> *«c'est à c't'heure que* tu rentres !»**

Thème traité : Paraphrase et opérations énonciatives de localisation : adéquation globale à une situation.

Nous allons examiner ici le traitement linguistique des structures de thématisation, telles qu'elles se manifestent en L2 et dans la traduction en L1 par les apprenants.

1. Analyse des opérations de thématisation en L2 :

Dans l'exemple (a), nous trouvons en anglais cette structure typique de mise en relief du sujet de la phrase où le localisateur **here** occupe la première place de l'agencement, ce qui signale, dans une tournure assertive, un rôle de «méta-opérateur» (de thématisation, et non un rôle de simple localisation, cette dernière opération étant d'ailleurs inenvisageable et absurde dans ce contexte sémantique, et une séquence comme : *«**my advice is here**» étant inattestable).

L'utilisation symbolique de ce déictique proximal (**here**) dans un rôle de présentatif légèrement emphatique par rapport à l'introduction de **my advice** implique une «prédication d'existence» («voici = il existe telle chose, que je te présente»). **Here**, autrement dit, a, dans l'espace dialogique créé, une signification discursive précise : l'énonciateur «offre» à son allocuté quelque chose sur quoi il lui demande de centrer son attention, par l'intermédiaire de ce «voici» qui instaure une situation nouvelle («voici mon avis, vous en ferez ce que vous voudrez»).

L'exemple (b) peut être analysé de façon comparable. Dans les deux cas, en anglais, ce sont des métaphores spatiales — visuelles, plus précisément — qui servent, par dérivation au sein même des valeurs sémantico-grammaticales, de «méta-opérateurs» de thématisation.

2. Procédures de traduction utilisées par les élèves :

Dans les deux cas, de telles tournures anglaises sont rendues *spontanément* (c'est-a-dire par un inconscient épi-linguistique de «ré-flexion» de l'activité de langage sur la langue) par des *équivalents* en français, *qui ne sont pas des calques*, mais des transpositions.

C'est en effet par l'intermédiaire d'un opérateur de *mise en situation perceptuelle*, auditive («écoutez !») et de *localisation temporelle* («c'est à c't'heure que tu...») qu'est rendue la thématisation. Ces deux procédés ont un rôle comparable : le premier, de centration «ostensive» de l'attention de l'allocuté («écoutez [ça]») signalant un actuel implicite (on n'écoute que de l'écoutable dans l'instant) et le second, de détermination temporelle stricte, modulée dans une classique tournure de mise en relief («c'est à c't'heure que tu...»).

Il y a donc, dans la traduction, une translation de la localisation spatiale («**here**») à la localisation temporelle («à c' t' heure»). C'est cette équivalence textuelle espace-temps qui est épi-linguistique, dans la mesure où l'espace, comme le temps, se trouvent ainsi «recatégorisés». Notons que c'est leur fonction linguistique de «reprise»/fléchage, en l'occurrence («c'est à *cette* heure...», «écoutez *mes* conseils»), qui signale qu'on doit les interpréter au second et non au premier degré de signification : c'est une reprise à valeur *modale*, pour produire un *effet de sens* exclamatif et émotionnel ; c'est dans ce cadre que l'expression de l'espace et du temps voient ici leur différence neutralisée pour véhiculer la même construction énonciative (inter-subjective).

Dans les quatre cas (les deux anglais, les deux français), il s'agit d'une expression déictique impliquant directement l'identité extra-linguistique des sujets parlants.

Pour en finir avec cet effet discursif, notons la relation sémantique qui existe entre l'instauration d'un espace énonciatif déterminé («voici», «à c't'heure», «écoutez», «te voi-là en-fin», etc.) et un certain rapport de *dominance* pragmatique que l'énonciateur, qui a l'initiative d'ouvrir l'espace énonciatif, souhaite par là même instituer. C'est particulièrement clair dans la convergence sémantique que l'on constate entre l'activité d'«ostension» («écoutez») et la connotation pragmatique du «donneur de conseils».

L'articulation entre l'activité d'«ostension» (même exprimée de façon dérivée ou au second degré) et le rapport de dominance inter-sujets au niveau pragmatique devrait d'ailleurs, à notre sens, être étudiée plus avant, dans des contextes discursifs diversifiés et replacés au sein de leur valeur référentielle, en situation vécue par les actants du dialogue.

Fiche 6 : **must --> «ça veut dire *faire*»**

Thème traité : transitivité notionnelle, ambiguïté sémiologique et reconstruction épi-linguistique.

Dans ce «rendu» (qui n'est même pas une vraie traduction, mais l'expression d'une équivalence sémantique, la formulation d'une idée qu'a comprise l'apprenant), on note la transposition d'une *injonction portant sur un procès à venir* (notion d'obligation) à *l'actualisation de ce même procès*.

Voici l'histoire didactique de ce glissement interprétatif : au départ, l'enseignante que nous avons observée faisait travailler aux élèves le concept d'obligation, à travers l'étude contextualisée de **must**. Voulant mieux illustrer le sens de ce mot, elle a donc *pointé un doigt impérieux* dans la direction des élèves, en disant : «**You must study your lesson!**» C'est alors qu'un élève a murmuré pour lui-même : «ah ça y est, j'ai compris, ça veut dire «faire»».

Voici l'explication psycholinguistique de ce glissement[7] : le geste de *pointage* a induit en erreur l'élève en question. En effet, au niveau symbolique du fonctionnement du langage, un tel geste de pointage semble désigner déictiquement un *lieu* ; or le lieu, dans l'économie métonymique de la représentation langagière — ceci étant d'ailleurs également de l'épi-linguistique —, *représente l'action* qui s'effectue dans ce lieu, et par conséquent suppose l'effectuation elle-même de l'action. S'agissant de représentants d'action, on pourrait à cet égard faire un rapprochement avec ce qui se passe dans certaines langues naturelles, où par exemple c'est l'actant (le sujet) et non le lieu, qui représente le «siège» du procès, et donc le procès lui-même (ex. : «la tasse est cassée ; *c'est Jean*»)[8].

Qu'il s'agisse de la référence au lieu ou à l'actant, on a bien recours à un «substitut partitif» de l'action elle-même, évoquant l'ensemble de celle-ci.

Ainsi, dans notre exemple, l'idée de *factivité actuelle* elle-même s'est-elle trouvée induite, dans l'esprit de l'apprenant, par cette assertion existentielle suggérant gestuellement le lieu. Il aurait sans doute fallu un geste moins ambigu, par exemple le geste d'un *poing frappé sur la table*, pour exprimer une force dans la volonté de l'énonciation, afin d'éliminer cette bivalence du geste de pointage, dont l'interprétation temporello-modale a glissé du : «à-faire» (impliqué dans l'expression de l'obligation, c'est-à-dire l'injonction qui suppose une assertion factive à obtenir dans l'avenir : «**you must do something**») au : «à-propos-d'être-fait» sous-jacent à la traduction approximative de l'élève.

Cette grammaire gestuelle — dont il reste à analyser le degré de généralité et le degré de particularité culturelle — est donc à examiner soigneusement, du point de vue didactique, dans ses rapports avec la construction psycholinguistique, que dévoile partiellement la traduction.

Fiche 7 : **You must come back in time --> «Tu devais rentrer à l'heure»**

Thème traité : catégories morpho-syntaxiques et «distance» énonciative (à propos d'une erreur de temps dans la traduction d'un élève et des commentaires du groupe-classe sur cette traduction)[9]

On vient d'étudier le sketch où une mère gronde son fils pour son retard. L'enseignante demande de traduire l'une des phrases du sketch, illustrée par une image : «**You must come back on time**».

L'élève traduit par : «**Tu devais rentrer à l'heure** !» L'enseignante lui fait remarquer son ***erreur de temps*** et demande : «pourquoi est-ce au présent ?»

Élève 1 : «parce que c'est au passé» (*sic* !)

Élève 2 : «parce qu'elle lui dit encore»

Élève 3 : «elle pouvait pas le dire tout-à-l'heure puisqu'elle était là !»

Tentons de reconstituer le raisonnement «justificateur» du groupe-classe sur l'erreur de temps :

Constatons d'abord que la phrase du sketch («**you must...**») utilise un déontique *non marqué temporellement* du point de vue du procès sur lequel il porte («tu dois, *en toutes circonstances et toujours*, rentrer...»). L'interprétation **restrictive** du point de vue du temps — qu'en fait l'élève 1 («tu devais...») ajoute une certaine force énonciative à l'effet de *reproche* produit par la comparaison entre un engagement pris par l'enfant dans une situation du passé proche, engagement portant alors sur une visée de «revenir à l'heure», c'est-à-dire à un moment situé dans l'actuel de la fable, et la «réalité» de la situation dans cet actuel, non accomplie du point de vue de l'engagement (puisque l'enfant n'est pas revenu à l'heure comme il y était contraint) : l'imperfectif (de l'imparfait) traduit cet effet rhétorique. L'élève préfère donc, semble-t-il, par identification avec ses propres situations de représentation et le contexte précis des rapports mère-enfant, spontanément choisir l'interprétation : «tu devais... (en cette circonstance) et tu ne l'as pas fait». Une telle interprétation ne préjuge pas, cependant, de ce que l'enfant en question doit faire tout le temps, ce qui affaiblit ainsi, malgré le reproche, le caractère prescriptif de la loi générale exprimée par l'anglais «**you must...**».

L'élève semble donc avoir recentré sur son propre point de vue d'enfant une expression modale très centrée dans l'anglais sur le point de vue adulte : («[tu sais bien que] tu dois toujours...»), qui exprime la loi par le caractère «éternel» d'une obligation portant sur le parcours de tous les possibles imaginables.

Dans la suite du dialogue, lorsque l'enseignante demande : «pourquoi est-ce au présent ?», elle attend, dans ce contexte, «parce que c'est la règle tout le temps». Or l'élève 1 répond en un raccourci saisissant : «parce que c'est au passé», qui pourrait se gloser ainsi : «il devait rentrer à l'heure en cette circonstance, mais celle-ci ne fait qu'illustrer la loi générale».

La confusion qui semble se manifester entre la référence à une occurrence révolue précise et celle qui s'applique à un ensemble d'occurrences portant sur toute la temporalité n'est pas conceptuelle, elle n'est qu'apparente et tient au caractère télescopé du discours explicatif du commentaire des élèves.

L'élève 2, à son tour, va broder sur la réponse de son camarade : «parce qu'elle lui dit *encore*». La réitération (supposée) de la loi, dans l'actuel de la fable, («encore») relie le passé au présent : elle permet peut-être ainsi de concilier la position de l'enseignante, qui insiste sur l'expression du présent de la loi générale, et celle de l'élève 1, qui se référait à une situation du passé («elle lui a déjà dit..., elle le lui répète maintenant» ; on est proche de l'insistance solennelle de la loi, valable toujours, puisque les occurrences défilent). Le raisonnement étant collectif, les bribes de référence nouvelles se construisent les unes par rapport aux autres, leurs effets se cumulent. Ainsi, l'élève 3 apportera sa propre pierre à l'édifice, cette grande visualisation de la scène — ô combien familière ! — mère-enfant et sa traduction langagière : «elle pouvait pas lui dire tout-à-l'heure, puisqu'elle était pas là !».

Tout à coup, la situation passée («tout-à-l'heure») se trouve annulée par l'absence du sujet «elle», énonciateur inexistant d'une loi non dite. Temps, espace («pas là»), sujet : aucun ancrage possible pour corroborer l'interprétation : «tu devais... [parce que je te l'avais dit tout-à-l'heure]». On pourrait gloser cette annulation ainsi : «puisqu'il n'y a pas eu de moment ni de personne dans le passé pour dire : «**you must**», il n'y a pas eu d'obligation décrétée du tout». Rétrospectivement, le constat de cette «non situation» infirme l'interprétation «tu devais» et donc, confirme implicitement, par voie de conséquence inverse, la signification «présent» pour **must**.

L'on peut peut-être penser que l'élève a ainsi tenté de répondre à l'enseignant en apportant, après avoir procédé par élimination, un argument montrant, en substance, que l'expression ne peut référer qu'au présent puisqu'elle ne peut référer au passé... à moins que, laissant proliférer ses images intérieures, il ne se soit contenté de rêver à la situation de sketch et de supputer de façon autonome sur les conditions plausibles d'édiction de la loi.

De toutes façons, on constate l'importance, dans le raisonnement, de l'évaluation portée par les enfants sur une situation imaginaire, mais proche de leur univers, ainsi que des hypothèses modalo-temporelles émises par eux, compte tenu de leur façon de vivre une situation de ce type.

CONCLUSION

Bien d'autres fiches auraient pu être analysées. Pour nous en tenir aux quelques exemples ci-dessus, tentons de récapituler.

Les sujets parlants, c'est évident, ont une capacité épi-linguistique native, qui fait partie de leur fonctionnement linguistique au sens large. La situation didactique met en œuvre des *conditions* particulières de «reconnaissance» et de «production» méta-langagières, induites par des *tâches* pédagogiques, précises ou parfois implicites, dont la traduction. Celles-ci sont elles-mêmes liées à des *activités* dont certaines tiennent au langage lui-même, et d'autres, davantage aux modes de raisonnement — conscients ou inconscients —, et par-delà, au fonctionnement cognitif lui-même.

Dans la «production» en L2 (thème), les erreurs faites par les apprenants s'organisent en structures stables (déplacement de marques, substitution, redondance/expansion, omission, s'agissant de l'expression de valeurs référentielles données) et révèlent, à travers ces traces, des conflits entre démarche globalisante (ex. : surgénéralisation, etc.) et démarche analytique paralogique (transduction, syncrétisme, etc.). Dans l'un et l'autre cas, on constate la récurrence des phénomènes analogiques dans l'acquisition. Dans la «reconnaissance», type d'opération auquel la version est étroitement liée (compréhension de L2 en transposition en L1), on retrouve largement ces phénomènes analogiques, qui instaurent, dans la grammaire et la sémantique intermédiaire de l'appropriation de L2 en classe, des «méta-règles»[10] où jouent des contiguïtés mentales parfois inattendues. C'est ainsi qu'on observe également, *mutadis mutandis*, des déplacements (ex. : glissements notionnels), des substitutions (de l'expression d'une valeur ou d'une relation à celle d'une autre), des redondances (ex. : les gloses/commentaires/explicitations paraphrastiques tenant lieu de traduction), des omissions (ex. : procédures lacunaires, fruit de stratégies d'évitement ou d'éléments non pris en compte, à cause de l'«urgence vulnérabilisante» de la situation didactique qui ne retient que l'essentiel et laisse dans l'ombre les nuances.

Appréhendant ces faisceaux d'opérations de «saisie» et de traitement de données au cours des premières phases de leur élaboration, dans l'instabilité des processus rapidement évolutifs de l'acquisition, la traduction a un rôle privilégié : dans les conditions non communicationnelles de la classe de langue, elle intervient non pas tant dans la méthodologie d'apprentissage (du moins au stade dont nous nous sommes occupé ici) que dans la méthodologie de recherche sur l'appropriation de langue, par l'observation et par l'intervention (à travers l'«élucitation» qu'on demande aux apprenants) systématique des phénomènes auxquels elle nous donne accès.

C'est ainsi qu'un aspect limité de l'investigation théorique (ce qui tourne autour de la traduction) peut alimenter les connaissances en linguistique, notamment en ce qui concerne l'agencement des moyens langagiers d'exprimer par exemple la détermination, l'implication ou la distance (problèmes d'identification, de localisation) d'un locuteur dans son acte verbal, et les modulations énonciatives qui teintent de «singularité» le discours, voire l'argumentation des sujets parlants, même lorsque cette expression personnelle «se trahit» plutôt qu'elle n'est sollicitée par les consignes pédagogiques...

NOTES

1. Observation d'une classe conduite par l'une des conceptrices de l'équipe «Charlirelle», sigle signifiant : «Équipe de recherche sur l'enseignement des langues de l'Institut d'anglais Charles V» (Université Paris VII). Cette équipe a produit une série de manuels scolaires pour l'enseignement de l'anglais (6_ — 3_), *Behind the Words*, distribué par M.D.I., Parc des Arpents, B.P. 69, 78630, Orgeval Cédex. L'équipe «Charlirelle» est constituée en association à but non lucratif.
2. C'est-à-dire en tant qu'activité ayant une fonction «connotative» de «transcodage sémiotique interlingual» entre unités de même niveau, c'est-à-dire mettant en œuvre une procédure qui consiste à faire transférer des marqueurs d'une langue à l'autre (le plus souvent, en l'occurrence, dans le sens L2 — L1), donc à construire des paraphrases d'un genre particulier.
3. Pour une étude plus détaillée, voir D. Bailly (mai 1984) : «Éléments de didactique des langues», éd. *Les langues modernes* (Association des professeurs de langues vivantes), 700 p.
4. Nos métaphores sont ici empruntées à la topologie. Les sciences du langage semblent en effet indiquer que les processus de référenciation, logico-cognitifs et langagiers, s'organisent, chez les sujets parlants, de façon abstraite (ou formelle) à la suite d'opérations dérivées d'une appréhension pseudo-spatiale des espaces mentaux et énonciatifs que constituent les champs de signification (cf. 3.3, Franckel). Ici on s'en tiendra à un aspect très simplifié de cette organisation, en manipulant les concepts de «domaine», «intérieur», «extérieur», «frontière», «continu» ou «ouvert», «discontinu» impliquant «fermeture» par frontière ; le domaine a lui-même une organisation propre, répartissant en «centre», «périphérie», et gradient de quantification/qualification les nuances de sens (ou d'effet de sens !) de chaque occurrence sémantico-grammaticale.
   Au-delà de nos emprunts au modèle typologique, prévenons le lecteur que nous utiliserons la linguistique de l'énonciation à un niveau «intermédiaire» de scientificité : d'abord pour éviter qu'un jargon trop technique, par souci d'exactitude, ne décourage un lecteur non spécialisé ; ensuite parce que, étant donné nos préoccupations didactiques, nous ne pouvons dans ce cadre qu'effectuer un travail quelque peu marginal, eu égard aux préalables de formalisation de la linguistique théorique elle-même. C'est donc en toute connaissance de cause que nous assumons, à titre personnel, ce caractère parfois un peu «rudimentaire» des concepts linguistiques, y compris celui d'épi-linguistique. Pour une vue plus complète de cette linguistique de l'énonciation, voir bibliographie.
5. Que les linguistes me pardonnent cette pseudo-formalisation.
6. Cf. sur un sujet approchant, l'étude de F. François sur l'activité définitionnelle, in : «J'cause français, non ?», F. François *et al.*, *Cahiers libres*, Maspero, 1983.
7. Explication donnée par F. Bresson, directeur du Laboratoire de psychologie cognitive, E.H.E.S.S.
8. Exemple cité par A. Culioli.

9. Analyse extraite de : «Éléments de didactique des langues», *op. cit.*
10. Cf. travaux du groupe S.I.A.L., D.R.L., Paris VII.

DANIELLE BAILLY
Université Paris VII, Paris, France

BIBLIOGRAPHIE

CULLIOLI, A. (1982) : *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe*, Congrès international de linguistique formelle, Tokyo.
FRANCKEL, J.-J. (1981) : «Toujours», *BULAG* 8, Université de Franche-Comté.
FISHER, S. et J.-J. FRANCKEL (ed.) : *Linguistique, énonciation, aspect et détermination*, Paris, E.H.E.S.S.