

La traduction pédagogique comme acte de médiation dans l'enseignement des langues étrangères : fondements théoriques et perspectives didactiques

Pedagogical translation as a form of mediation in foreign language teaching: theoretical foundations and pedagogical perspectives

Zahia Boukef

Institut National de Recherche en Education, Algérie

Zahia.boukef@inre.dz

Réception : 31/07/2024

Acceptation : 17/10/2024

Publication : 31/12/20

Mots-clés

Traduction pédagogique,
médiation langagière,
didactique des langues
étrangères, CECR

Keywords: Pedagogical
translation, language
mediation, foreign
language teaching,
CEFR.

Résumé

La traduction pédagogique, longtemps marginalisée par l'approche communicative, fait l'objet depuis les années 2000 d'une réhabilitation dans la littérature en didactique des langues et en linguistique appliquée. Cet article soutient que cette réhabilitation ne peut être théoriquement fondée qu'à condition de repenser la traduction pédagogique non comme un exercice de conformité linguistique, mais comme un acte de médiation cognitive, langagière et interculturelle. Pour étayer cette thèse, deux cadres conceptuels complémentaires sont mobilisés : la théorie vygotskienne de la

médiation sémiotique, qui éclaire le rôle de la langue première dans l'acquisition de la langue cible, et la notion de médiation langagière telle que la construit le Volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2018). La convergence de ces deux traditions autour d'une conception de la traduction comme acte d'interprétation situé permet de formuler un critère opératoire pour distinguer une traduction pédagogique relevant effectivement de la médiation. Sur cette base, trois types de tâches didactiques sont proposés la traduction commentée, le résumé interlinguistique et le jeu de rôle médiateur dont les conditions de

mise en œuvre sont examinées en lien avec les orientations de l'approche actionnelle.

Abstract

Pedagogical translation, long marginalized by the communicative approach, has been the subject of renewed critical attention since the 2000s in the language teaching and applied linguistics literature. This article argues that such rehabilitation can only be theoretically grounded by reconceiving pedagogical translation not as an exercise in linguistic conformity, but as an act of cognitive, linguistic and intercultural mediation. To support this argument, two complementary conceptual frameworks are drawn upon: Vygotsky's theory of semiotic mediation, which clarifies the role of the first language in target language acquisition, and the notion of linguistic mediation as constructed in the Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2018). The convergence of these two traditions around a conception of translation as a situated act of interpretation makes it possible to formulate an operational criterion for distinguishing pedagogical translation that genuinely constitutes mediation from translation that does not. On this theoretical basis, three types of didactic tasks are proposed, commented translation, interlingual summarizing and mediator role-play, whose conditions of implementation are examined in relation to the action-oriented approach.

Introduction

La traduction occupe, dans l'histoire de la didactique des langues étrangères, une position paradoxale. Pratique millénaire d'accès aux langues et aux savoirs, elle a été systématiquement disqualifiée au XX^e siècle par les courants méthodologiques dominants, qui voyaient en elle un obstacle à l'acquisition naturelle de la langue cible. Ce rejet, largement idéologique, a eu des effets durables sur les pratiques de classe : pendant plusieurs décennies, le recours à la traduction y a été perçu comme un aveu d'échec pédagogique, une déviance à corriger plutôt qu'une ressource à exploiter. Or, depuis les années 2000, un mouvement de révision critique s'est progressivement structuré dans la littérature en linguistique appliquée et en didactique des langues, appelant à reconsidérer ce rejet sur des bases théoriques et empiriques

plus solides (Cook, 2010 ; Leonardi, 2010 ; Butzkamm & Caldwell, 2008).

Ce retour de la traduction dans le champ didactique soulève cependant une question que la littérature n'a pas toujours traitée avec la rigueur nécessaire : à quelles conditions la traduction constitue-t-elle un outil didactique légitime, et non une régression méthodologique ? Autrement dit, qu'est-ce qui distingue une traduction pédagogique qui favorise réellement l'apprentissage d'une traduction qui se réduit à un exercice formel sans portée acquisitionnelle ? C'est à cette question que le présent article entend répondre, en défendant la thèse suivante : la traduction pédagogique ne trouve sa pleine légitimité didactique que lorsqu'elle est conçue et pratiquée comme un acte de médiation cognitive, langagière et interculturelle entre deux systèmes linguistiques et culturels, et non comme un simple transcodage mécanique d'un code vers un autre. Cette question dépasse le cadre strictement théorique. Elle a des implications directes sur la conception des dispositifs d'enseignement, sur les critères d'évaluation des productions des apprenants, et sur la posture que l'enseignant adopte face au recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère. Dans tout contexte où les apprenants pratiquent une médiation interlinguistique informelle en dehors de la classe, ignorer la traduction comme outil didactique revient à ignorer une ressource cognitive que l'enseignement des langues gagnerait à mobiliser de façon réfléchie.

Pour répondre à cette problématique, nous convoquons deux héritages théoriques complémentaires. D'un côté, la médiation sémiotique au sens vygotkien : la L1 comme outil cognitif que l'apprenant mobilise pour s'approprier la langue cible, dans le cadre d'une zone proximale de développement où l'étayage interlinguistique joue un rôle structurant (Vygotski, 1997 ; Wood et al., 1976). De l'autre, la médiation langagière au sens du Volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2018), qui reconnaît formellement la traduction comme quatrième grande catégorie d'activités langagières, une reconnaissance institutionnelle dont les implications didactiques restent insuffisamment exploitées par les praticiens de terrain.

L'article s'organise en trois parties. La première délimite le concept de traduction pédagogique et retrace la trajectoire historique qui a conduit à sa marginalisation puis à sa réhabilitation progressive. La deuxième examine les fondements théoriques de la médiation cognitive d'abord, langagière ensuite, et montre en quoi ils convergent vers une même conception de la traduction comme activité réflexive et interprétative. La troisième propose des pistes didactiques concrètes pour intégrer la traduction-médiation dans des dispositifs cohérents avec les orientations du CECR 2018, avant d'en identifier les conditions de mise en œuvre et les limites actuelles.

1. Fondements conceptuels de la traduction pédagogique

1.1. La traduction pédagogique : fondements conceptuels et enjeux didactiques

La délimitation entre traduction pédagogique et traduction professionnelle constitue une question théorique que la didactique des langues étrangères n'a pas toujours traitée avec la rigueur qu'elle mérite. Si ces deux pratiques mobilisent en apparence un même geste intellectuel qui consiste à transférer un énoncé d'une langue vers une autre, elles divergent de manière fondamentale dans leurs objectifs, leurs critères d'appréciation et la nature des compétences qu'elles présupposent ou visent à développer. C'est précisément cette divergence que Delisle (1980) avait mis en évidence en montrant que la traduction professionnelle relève d'une logique de performance : elle vise la production d'un texte cible autonome, évalué pour lui-même, indépendamment du processus qui a conduit à son élaboration. La traduction pédagogique, en revanche, s'inscrit dans une finalité métalinguistique : elle constitue un instrument d'observation et de réflexion sur le fonctionnement de la langue cible, et non un acte traductif abouti au sens professionnel du terme. Cette distinction repose, selon Delisle (1988), sur trois axes différenciateurs majeurs : la finalité de l'acte, apprendre une langue ou livrer un texte, la nature du destinataire, l'enseignant évaluateur ou le lecteur cible, et le niveau de maîtrise préalable requis, la traduction professionnelle supposant une compétence linguistique déjà consolidée dans la langue cible, là où la traduction pédagogique accompagne précisément son acquisition.

Lavault (1998) avait par ailleurs souligné que la traduction en classe de langue opère le plus souvent sur des éléments discrets de la langue, unités lexicales, structures morphosyntaxiques, et recourt à une forme de métalangage explicatif par lequel l'enseignant parle sur la langue pour en faciliter la compréhension et l'appropriation.

Il importe également de souligner, à la suite de Durieux (2005), que cette distinction n'est pas purement académique : elle a des implications directes sur la conception des dispositifs d'enseignement. Selon que l'objectif est l'acquisition d'une langue étrangère, la formation de futurs enseignants de langue, la professionnalisation de traducteurs ou la formation de formateurs en traduction, les approches pédagogiques, les types d'exercices mobilisés et les critères d'évaluation retenus diffèrent substantiellement. Toute confusion entre ces finalités risque de conduire à des pratiques d'enseignement inadaptées et à des évaluations fondées sur des critères étrangers aux objectifs réellement poursuivis.

1.2. L'approche communicative et le rejet de la traduction

La marginalisation de la traduction pédagogique dans les pratiques de classe ne procède pas d'un consensus scientifique solidement établi, mais d'un glissement méthodologique progressif dont il importe de retracer la logique pour en mesurer les présupposés implicites. Comprendre les ressorts de cette éviction constitue, en effet, un préalable nécessaire à toute tentative de réhabilitation théorique et pratique de la traduction comme outil didactique légitime.

L'approche communicative, qui s'est imposée dans le champ de l'enseignement des langues étrangères à partir des années 1970, repose sur un postulat central hérité des travaux fondateurs de Hymes (1972) sur la compétence de communication : l'apprentissage d'une langue étrangère est optimisé par une exposition maximale à la langue cible en situation de communication authentique ou simulée. Dans cette perspective, toute sollicitation de la langue première est perçue comme une interférence susceptible de ralentir, voire d'entraver, le développement d'une compétence communicative autonome. La traduction, en tant qu'activité systématiquement ancrée dans la L1, se trouve alors doublement disqualifiée : d'une part, elle mobilise la langue

que l'on cherche précisément à mettre à distance ; d'autre part, elle est par nature métalinguistique plutôt que communicative, ce qui la place en dehors du paradigme dominant. Howatt (1984), dans sa synthèse historique de référence sur l'enseignement des langues, a montré comment ce changement de paradigme s'est construit en opposition explicite aux méthodes antérieures, la traduction devenant le symbole même de tout ce que l'approche communicative entendait dépasser.

Ce raisonnement possède une cohérence interne qu'il serait intellectuellement malhonnête de nier. Replacé dans son contexte d'émergence, celui d'une réaction contre les excès d'une méthode grammaire-traduction sclérosée, centrée sur des textes littéraires artificiels et une progression grammaticale décontextualisée, le rejet de la traduction s'inscrit dans une dynamique de réforme pédagogique compréhensible. Stern (1992), dans son analyse des grandes orientations méthodologiques du XXe siècle, souligne à cet égard que les ruptures paradigmatiques en didactique des langues procèdent souvent moins d'une évaluation empirique rigoureuse des méthodes antérieures que d'un mouvement de balancier idéologique, où la nouveauté tire sa légitimité du rejet de ce qui précède plutôt que de sa propre démonstration d'efficacité.

1.3. Vers une réhabilitation raisonnée : émergence d'un nouveau paradigme

Depuis le début des années 2000, on observe dans la littérature spécialisée, qu'il s'agisse de linguistique appliquée ou de traductologie, une tendance à la remise en question critique du rôle attribué à la traduction dans les programmes d'enseignement des langues. Ce mouvement n'implique en aucun cas un retour à la méthode grammaire-traduction telle qu'elle existait dans ses formes classiques, mais pour une intégration raisonnée et contextualisée de la traduction au sein de dispositifs communicatifs cohérents, où elle remplit des fonctions précises et complémentaires aux autres activités langagières. Il s'agit, en d'autres termes, de réconcilier deux paradigmes que l'histoire de la didactique des langues avait artificiellement opposés, en montrant que la traduction, correctement redéfinie dans ses finalités et ses modalités, n'est pas antinomique avec les objectifs communicatifs et plurilingues

de l'enseignement contemporain des langues étrangères. La contribution de Butzkamm et Caldwell (2008) à ce domaine ont fourni une argumentation théorique rigoureuse en faveur du recours raisonné à la langue maternelle en classe de langue étrangère grâce à leur analyse critique de la théorie sous-jacente au monolinguisme pédagogique. Selon leur argument principal, l'interdiction d'utiliser la langue maternelle repose sur des fondements empiriquement contestables, à savoir que la L1 ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage de la L2. Au contraire, elle sert de support cognitif naturel, dont l'utilisation appropriée dans les environnements éducatifs contribue à développer les compétences dans la langue cible. Dans ces conditions, la traduction pédagogique passe d'un moyen temporaire à un levier cognitif, dont l'utilisation appropriée peut être obtenue grâce à des efforts pédagogiques.

Cook (2010) aborde cette question en remettant en cause l'hypothèse selon laquelle l'immersion totale dans l'environnement linguistique de la langue cible constituerait la condition idéale pour son acquisition. Il démontre que les apprenants sont, par définition, des personnes en voie de devenir bilingues, et que leur compétence linguistique est intrinsèquement indivisible, tandis que la traduction n'est pas un obstacle à ce développement, mais plutôt une représentation authentique de celui-ci. Ce point de vue est soutenu par Leonardi (2010), qui élabore un modèle théorique et empirique de la traduction pédagogique, située au carrefour de la linguistique appliquée, de la théorie de la traduction et de la théorie de l'acquisition d'une langue seconde. Leonardi plaide pour que la traduction pédagogique soit définie comme la cinquième compétence linguistique, aux côtés des quatre compétences de base : l'écoute, la lecture, l'expression orale et l'écriture, car la traduction contribue à développer des aptitudes analytiques et métalinguistiques qui font défaut aux quatre autres compétences linguistiques.

C'est dans ce contexte de révision théorique approfondie que le Volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2018) est venu apporter une légitimation institutionnelle de premier ordre à ce que des chercheurs défendaient depuis plusieurs décennies sur le plan scientifique. En

reconnaissant la médiation comme une quatrième modalité d'activité langagière, aux côtés de la réception, de la production et de l'interaction, le CECR confère à la traduction un statut renouvelé : celui d'acte de médiation interlinguistique et interculturelle, pleinement intégré aux objectifs d'un enseignement des langues orienté vers le plurilinguisme et la communication entre cultures. Pym (2014) avait anticipé cette évolution en montrant que la compétence de médiation, entendue comme la capacité à faciliter la communication entre des interlocuteurs de langues et de cultures différentes, constitue le cœur même de la compétence traductive, qu'elle soit exercée en contexte professionnel ou pédagogique. C'est précisément ce cadrage conceptuel, la médiation comme catégorie théorique centrale, que nous nous proposons d'examiner et d'approfondir dans la partie suivante.

2. Les fondements théoriques de la médiation : entre psychologie cognitive et didactique des langues

2.1 La médiation sémiotique dans la théorie vygotskienne : la L1 comme outil cognitif

La notion de médiation constitue le principe organisateur de la psychologie du développement de Vygotski, même si ce dernier n'a jamais appliqué directement sa théorie à l'enseignement des langues étrangères. Ce travail d'extension, légitime mais non sans exigences épistémologiques, a été progressivement accompli par la didactique des langues depuis les années 1980, à mesure que l'œuvre vygotskienne devenait accessible aux chercheurs occidentaux (Wertsch, 1985 ; Vygotski, 1997). Le postulat central de cette théorie est que la pensée humaine se construit à travers des outils sémiotiques socialement élaborés, au premier rang desquels figure le langage. Ces outils ne sont pas neutres : ils structurent et orientent la pensée elle-même. Le langage n'est pas un simple vecteur de communication ; il est une condition de formation de la pensée (Vygotski, 1934/1997). Pour l'apprentissage en L2, cette thèse est décisive : interdire la L1 en classe ne supprime pas son rôle cognitif, elle le rend simplement invisible. L'apprenant continue de mobiliser sa langue première pour traiter les inputs en L2, la traduction mentale demeurant le mécanisme spontané par lequel il donne sens à la langue cible (Kern, 1994 ; Cook, 2010). Antón et

DiCamilla (1998) ont confirmé empiriquement que ce recours à la L1 joue un rôle de régulation cognitive irremplaçable dans les tâches collaboratives en classe de langue. Le concept de zone proximale de développement prolonge ce raisonnement : l'apprentissage se produit dans l'écart entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un médiateur (Vygotski, 1997 ; Wood et al., 1976). Dans ce cadre, la traduction pédagogique constitue une activité naturellement située dans cet espace intermédiaire : elle s'appuie sur ce que l'apprenant maîtrise déjà sa L1 pour l'aider à s'approprier ce qu'il ne maîtrise pas encore. Loin d'être une régression, ce recours est une condition de possibilité de l'apprentissage lui-même. C'est précisément cette logique de séparation entre L1 et L2 que García et Wei (2014) ont remise en question. En développant le concept de translanguaging, ils montrent que le locuteur plurilingue ne switch pas entre des systèmes distincts, il puise dans un répertoire langagier unifié, qu'il déploie en fonction des besoins communicatifs du moment. Pour la question qui nous occupe, cette reformulation théorique n'est pas anodine : elle déplace le statut de la traduction pédagogique. Celle-ci cesse d'être un échafaudage cognitif provisoire, toléré le temps que la L2 s'installe, pour devenir l'expression d'un mode de fonctionnement langagier que la classe de langue a trop longtemps cherché à corriger plutôt qu'à comprendre

2.2 La médiation langagière dans le Volume complémentaire du CECR (2018) : une reconfiguration des activités langagières

Si la médiation vygotskienne est d'ordre cognitif et psychologique, celle que définit le Volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) s'inscrit dans une perspective résolument communicative et sociale. Ces deux lectures ne s'opposent pas — elles opèrent à des niveaux d'analyse distincts — et c'est précisément leur mise en relation qui permet de fonder une conception cohérente et théoriquement étayée de la traduction pédagogique.

Le CECR de 2001 mentionnait certes la médiation, mais de façon si elliptique qu'elle en était presque anecdotique, réduite à quelques activités d'interprétation en contexte professionnel. Le Volume complémentaire de 2018 rompt avec cette marginalisation : la

médiation y accède au statut de quatrième catégorie d'activités langagières, aux côtés de la réception, de la production et de l'interaction. Elle se voit en outre dotée d'une échelle complète de descripteurs, calibrés de A1 à C2. North et Piccardo (2016), qui ont piloté ce chantier, reconnaissent eux-mêmes que l'élaboration de ces descripteurs a été la partie la plus longue et la plus délicate du projet ce qui témoigne, à lui seul, de la complexité du concept que l'on cherchait à opérationnaliser.

Trois formes de médiation sont distinguées dans ce cadre. La médiation de textes recouvre les activités par lesquelles un utilisateur de la langue rend accessible le contenu d'un document à un destinataire confronté à une barrière linguistique ou cognitive : la traduction interlinguistique en est la manifestation la plus directe, mais le résumé, la reformulation ou le sous-titrage en relèvent également. La médiation de concepts vise à faciliter la construction du savoir dans des situations d'enseignement ou de collaboration. La médiation de la communication, enfin, désigne les situations où l'utilisateur joue le rôle d'intermédiaire entre des locuteurs ne partageant pas le même code ou le même cadre culturel une dimension que Zarate, Lévy et Kramsch (2008) avaient déjà théorisée sous le prisme de la compétence interculturelle, bien avant que le CECR ne l'intègre formellement à son appareil descriptif.

Ce qui est théoriquement décisif dans cette tripartition, c'est la conception de la médiation qui la sous-tend. Médier, dans ce cadre, ne signifie pas transférer mécaniquement un contenu d'un code vers un autre. C'est un acte orienté vers autrui, qui suppose une lecture fine de la situation de communication, une évaluation des besoins du destinataire, et une reconstruction du message en fonction de ces contraintes. Une traduction pédagogique bien conçue répond pleinement à cette définition — à condition, précisément, qu'elle soit conçue comme telle.

2.3 Points de convergence : la traduction comme acte d'interprétation situé

Les deux traditions théoriques examinées dans cette partie, la psychologie vygotskienne du développement et le cadre institutionnel du CECR 2018, convergent, par des voies distinctes, vers une même

thèse : traduire n'est pas transférer, c'est interpréter. Cette formulation, que Pym (2014) place au cœur de sa réflexion sur les théories de la traduction, n'est pas un simple effet rhétorique. Elle désigne une réalité cognitive et communicative précise : tout acte de traduction implique une lecture du contexte, une évaluation des intentions, une reconstruction du sens en fonction d'un destinataire situé. Ce n'est pas un passage d'un code à un autre, c'est une prise de position interprétative.

Cette convergence théorique a une portée pratique que l'on aurait tort de sous-estimer. Elle fournit un critère opératoire pour distinguer ce qui relève effectivement de la médiation de ce qui n'en relève pas. Une traduction produite par délégation intégrale à un outil externe, sans que l'apprenant n'ait eu à traiter, à arbitrer, à justifier ses choix, n'est pas un acte de médiation : c'est une substitution. À l'inverse, une traduction que l'apprenant construit, révisé, adapte à un destinataire réel ou simulé, mobilise exactement les processus que Vygotski (1997) attribue à la médiation sémiotique et que le CECR (2018) reconnaît dans ses descripteurs de médiation : l'interprétation, la contextualisation, la prise en compte de l'autre. Zarate et al. (2008) ajoutent à cela une dimension interculturelle irréductible : traduire, c'est aussi naviguer entre des univers de référence, des implicites culturels, des asymétries de sens que la seule compétence linguistique ne suffit pas à résoudre.

C'est ce double ancrage, psychologique d'un côté, institutionnel et communicatif de l'autre, qui confère à la traduction pédagogique une légitimité renouvelée et, surtout, une cohérence théorique que les débats méthodologiques antérieurs ne lui avaient pas toujours reconnue. Il reste maintenant à examiner comment cette légitimité peut se traduire en pratiques de classe concrètes, ce à quoi nous consacrons la partie suivante.

3. Vers une didactique de la traduction-médiation : principes et dispositifs

3.1 Apports spécifiques de la traduction pédagogique au développement des compétences en L2

Fonder une didactique de la traduction-médiation suppose d'identifier ce que la traduction pédagogique apporte à l'apprenant que les activités monolingues ne lui apportent pas, ou pas de la même façon. Cette identification est nécessaire pour éviter deux écueils symétriques : en faire une panacée, ou la cantonner à des usages marginaux.

Trois apports méritent d'être distingués. Le premier est le développement de la conscience métalinguistique. Comparer deux systèmes linguistiques oblige l'apprenant à traiter la langue comme un objet d'analyse plutôt que comme un simple vecteur de communication. Durieux (2005) souligne que la traduction contraint l'apprenant à objectiver sa propre langue au moment même où il en explore une autre, un effet difficilement obtenu par des activités exclusivement monolingues.

Le deuxième apport est la précision lexicale. Chercher un équivalent dans la langue cible impose un traitement sémantique plus profond que la simple reconnaissance d'un mot en contexte : l'apprenant est contraint d'analyser les traits sémantiques, les connotations et les restrictions d'usage d'un terme. Leonardi (2010) relie directement cette profondeur de traitement à une rétention lexicale supérieure chez les apprenants ayant eu recours à la traduction pédagogique.

Le troisième apport est la sensibilité aux implicites culturels. Traduire, c'est inévitablement rencontrer les asymétries entre deux systèmes culturels, les mots sans équivalent, les formules de politesse qui ne se transposent pas, les présupposés enchâssés dans des structures syntaxiques apparemment neutres. Cook (2010) identifie cette confrontation aux écarts culturels comme l'un des apports les plus irremplaçables de la traduction pédagogique, que les activités monolingues, aussi communicatives soient-elles, ne sauraient pleinement accomplir.

3.2 Typologie des tâches de traduction-médiation : propositions didactiques

La notion de tâche de traduction-médiation désigne toute activité dans laquelle l'apprenant travaille entre L1 et L2 dans une logique

orientée vers un destinataire, en mobilisant un traitement cognitif explicite du passage interlinguistique.

Le Volume complémentaire du CECR (2018) permet d'opérationnaliser cette définition en distinguant trois formes de médiation, auxquelles correspondent trois types de tâches. La traduction commentée relève de la médiation de textes : l'apprenant traduit un document authentique et justifie ses choix à l'écrit ou à l'oral. La valeur didactique réside moins dans la traduction elle-même que dans le commentaire, qui est la trace visible du travail cognitif accompli et le lieu où se développe la conscience métalinguistique.

Le résumé interlinguistique articule médiation de textes et médiation de concepts : l'apprenant lit un document en L2 et en produit une synthèse en L1, ou inversement, à destination d'un destinataire fictif clairement défini. La définition précise de ce destinataire est essentielle : elle contraint l'apprenant à adapter le registre, le niveau de détail et les présupposés culturels de son texte, répondant directement aux descripteurs de médiation du CECR 2018 (Conseil de l'Europe, 2018).

Le jeu de rôle médiateur, enfin, relève de la médiation de la communication : l'apprenant facilite l'échange entre deux interlocuteurs de langues différentes dans une situation simulée. Cette tâche est particulièrement cohérente avec les descripteurs de médiation de la communication du CECR 2018, qui reconnaissent explicitement la capacité à faciliter l'échange entre des interlocuteurs de langues différentes comme une compétence langagière à part entière. Elle présente en outre l'avantage de rapprocher la classe d'une situation de communication authentique, dans laquelle la médiation interlinguistique répond à un besoin réel et identifiable par l'apprenant.

3.3 Conditions de mise en œuvre : du dispositif à la posture enseignante

Proposer des types de tâches ne suffit pas. La traduction pédagogique ne devient un outil de médiation efficace que si certaines conditions sont réunies.

La première est la définition explicite d'une situation de communication. Une traduction sans destinataire, sans contexte, sans enjeu identifiable reste un exercice formel à portée didactique limitée. Pour que le passage interlinguistique ait du sens, l'apprenant doit savoir pourquoi il traduit, pour qui, dans quel registre et avec quelles contraintes — ce qui rapproche la traduction-médiation des tâches communicatives promues par l'approche actionnelle du CECR.

La deuxième condition est la valorisation du processus sur le produit. Évaluer une traduction pédagogique selon les critères de la traduction professionnelle revient à mesurer à la mauvaise aune (Lavault, 1985). Ce qui doit être valorisé, c'est la réflexion métalinguistique mobilisée, les stratégies déployées, les décisions prises et les raisons que l'apprenant peut en donner.

La troisième condition concerne la posture de l'enseignant. Intégrer la traduction dans une logique de médiation suppose que le recours à la L1 ne soit plus perçu comme une déviance à corriger, mais comme une ressource cognitive légitime. Cette évolution de posture ne va pas de soi dans des contextes où la formation initiale a longtemps transmis le dogme du monolinguisme. Elle suppose un travail de formation continue informé par la recherche en didactique des langues et par les apports du CECR 2018, dont les descripteurs de médiation restent, sept ans après leur publication, insuffisamment connus et exploités par les praticiens de terrain.

Conclusion

La traduction pédagogique a longtemps été jugée à l'aune de ce qu'elle n'est pas. On l'a assimilée à un résidu de la méthode grammaire-traduction, à un exercice de conformité grammaticale, voire à une concession à la passivité de l'apprenant réticent à penser en langue cible. Ce malentendu a eu des effets durables sur les pratiques de classe, en marginalisant une activité dont la richesse cognitive et communicative est aujourd'hui attestée par des courants de recherche convergents. L'objectif de cette contribution était de montrer que la traduction pédagogique, théorisée comme acte de médiation entre L1 et L2, échappe à ce malentendu et trouve une place cohérente dans un enseignement des langues étrangères soucieux de former des

apprenants compétents et réflexifs. Deux héritages conceptuels ont été articulés pour fonder cette thèse : la médiation sémiotique vygotkienne, qui éclaire le rôle cognitif de la L1 comme échafaudage dans l'acquisition de la L2, et la médiation langagière du Volume complémentaire du CECR (2018), qui repositionne la traduction comme acte communicatif orienté vers autrui. La convergence de ces deux traditions autour d'une même conception, traduire, c'est interpréter et non transférer mécaniquement, fournit le critère opératoire central de cet article : une traduction pédagogique relève de la médiation lorsque l'apprenant interprète, contextualise, adapte et justifie ses choix.

Une limite doit être signalée dans ce contexte, les propositions didactiques défendues ici restent d'ordre théorique et n'ont pas été soumises à une mise à l'épreuve empirique dans le cadre de cette contribution.

Bibliographie

- Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314–342. <https://doi.org/10.3138/cmlr.54.3.314>
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. A. W. (2008). *The bilingual reform : A paradigm shift in foreign language teaching*. Narr Francke Attempto.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer — Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching : An argument for reassessment*. Oxford University Press.

-
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
 - Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
 - Delisle, J. (1988). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. Dans I. Garcia & J. Verdegai (dir.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 13–43). Universitat Jaume I.
 - Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta : Journal des traducteurs*, 50(1), 36–47.
<https://doi.org/10.7202/010655ar>
 - García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
 - Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
 - Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride & J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
 - Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441–461. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013450>
 - Lavault, É. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Érudition.
 - Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Peter Lang.
 - North, B., & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
 - Pym, A. (2014). *Exploring translation theories* (2e éd.). Routledge.

- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (dir.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines.