



Résumé : *Cet article tente d'explorer la nature des formes entropiques à l'oeuvre dans le processus de traduction (exercice didactique dans le cadre d'un apprentissage du FLE). Celui-ci est le résultat toujours instable de tensions conflictuelles, que nous pouvons appeler « tensions entropiques ». Ces tensions, provenant de multiples facteurs, sont dues au fait que l'appréhension d'une norme linguistique est toujours instable et en continuelle évolution : il s'agit d'une part, de l'évolution cognitive de l'apprenant qui se situe à différents stades de son apprentissage, d'autre part de celle qui relève de la perception individuelle de l'enseignant pour lequel le concept de norme peut varier en fonction des contraintes culturelles au sens large, qui déterminent, bon gré mal gré, ses choix de correcteur.*

Mots-clés : *traduction, didactique, norme, entropie*

Abstract : *This paper tries to explore the nature of different forms of entropy in the translation process (in the didactic of French as a Foreign Language). This process is the unstable result of conflicting tensions, that we may call "entropic tensions". These result from multiple factors, which are due to the fact that the representation of linguistic norm is always unstable and in continual evolution. It is a question on the one hand, of the cognitive evolution of the learner, situated in various stages of his learning, on the other hand, of the individual evolution, which is a matter of perception for the teacher; for whom the concept of norm may vary according to the cultural constraints, which determine the examiner's choices, willy-nilly.*

Keywords : *translation, didactics, norm, entrophy*

L'exercice de traduction a pour objectif de forcer l'apprenant à une mise à distance de l'énoncé et du texte (de la langue-source et de la langue-cible), par l'acquisition d'une certaine maîtrise dans l'art de surmonter les obstacles linguistiques au moyen de stratégies transpositives (qui s'apparentent parfois à l'évitement). La traduction didactique se différencie bien par là de la traduction dite « poétique » dans la mesure où elle sera proposée en fonction des difficultés syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques que l'apprenant est susceptible de résoudre. Les erreurs que nous traitons majoritairement¹ - les erreurs de

représentation du signifiant et les erreurs morpho-syntaxiques - relèveraient plutôt d'un « bas niveau cognitif » dans l'apprentissage, mais les erreurs dues à une mauvaise interprétation pragmatique, contextuelle ou plus largement culturelle, qui se situent à un palier de complexité plus élevé, sont évidemment à prendre en compte. L'exercice de traduction organise le passage à l'écriture qui permet l'abstraction, l'accession à un raisonnement « logique », si on entend par « logique » une opération de systémisation (identifier les unités pertinentes, établir un réseau cognitif de différences et de similitudes, les hiérarchiser et, au bout du compte, adopter des stratégies efficaces et « économiques »).

Nous réinterprétons ici la notion d' « entropie », classiquement définie comme une « déperdition d'information » irréductible (Ladmiral 1994), pour y intégrer à la fois des paramètres cognitifs au sens large relatifs à l'acquisition d'une langue étrangère et ceux relatifs aux aménagements d'une pratique didactique quotidienne. Ainsi, des « tensions entropiques » sont susceptibles d'affecter l'appréciation de l'apprenant au regard de sa propre activité productive, mais ces tensions exercent également un trouble ou une distorsion de l'appréciation de l'enseignant qui peut être amené ponctuellement à revoir sa propre conception de la norme.

I. Normes linguistiques

I.1 Contraintes culturelles

C'est en arrivant à l'université, que nos étudiants passent par cette nouvelle épreuve qui fait qu'ils accèdent à leur propre langue comme *Autre*. Notre enseignement est destiné à former une conscience, au travers d'un processus de distanciation, favorisé par l'écriture, exercice d'autant plus formateur qu'il s'agit là d'une activité peu valorisée dans les cursus universitaires italiens.

Ce processus d'objectivation est rendu complexe par le fait que l'établissement d'une norme en italien est pour le moins délicate. En effet, les étudiants montrent une certaine hésitation quand on leur demande d'évaluer la correction d'un énoncé de leur propre langue. Les règles qui régissent l'usage de telle ou telle forme diastatique ou diaphasique (ce qu'on a l'habitude d'appeler « familier », « soutenu », etc.) sont difficiles à saisir en français, car les registres de l'italien se différencient essentiellement sur une base diatopique : en effet, en situation « familière », l'Italien aura tendance à s'exprimer dans une variante dialectale et non pas selon une variation diaphasique comme le ferait plutôt un Français. La perception de ce décalage culturel entraîne de multiples malentendus même pour des locuteurs experts.

I.2 Contraintes énonciatives et contraintes sémantiques

On a coutume de dire que la structure syntaxique du français est caractérisée par un ordre « logique » autrement appelé ordre direct (SVO) qui affecte également la langue italienne (pour laquelle, cependant, on n'invoque pas la prétendue « logique » naturelle de la pensée ou du raisonnement). Cet ordre est dit « progressif » (les expansions du noyau central se situent généralement à droite) mais à la différence du français, l'italien admet plus facilement les

dislocations « à gauche », même dans des situations dites « formelles » : ces thématisations, typiques de l'oral informel pour le français, relèvent d'un registre beaucoup plus délicat à établir en italien. Il faudrait sans doute y ajouter des paramètres prosodiques pour illustrer les changements de positions respectives des éléments d'un énoncé donné. De même, il est malaisé d'établir une différence objective entre une question dite « rhétorique » (dont la valeur pragmatique oscille entre l'invitation et l'injonction) et une question véritable (avec inversion du sujet), étant donnée la labilité du point d'interrogation et l'absence de marques tangibles affectant la chaîne du signifiant en italien.

Par ailleurs, les manuels gagneraient à prendre en compte certaines problématiques cognitives dans les explications alléguées pour justifier nombre d'emplois « idiomatiques ». Il serait profitable, par exemple, de faire une distinction entre une règle de grammaire (règle arbitraire qui touche les structures) et une règle relative à la perception sémantique (telles que celles concernant la perception spatio-temporelle, toujours relativement motivées) : ainsi peut-on expliquer la correction de l'énoncé « le chat est derrière le fauteuil » par rapport à l'« incorrection » de « le fauteuil est devant le chat ». En effet, l'emploi de nombre de prépositions et d'adverbes peut être élucidé en fonction de la posture de l'énonciateur qu'une langue donnée l'oblige à prendre (mais également en fonction des schémas actionnels, qui peuvent être des universaux ou des schémas ritualisés dans une langue-culture donnée) : les différences entre « sur la route » et « dans la rue », « sur l'échelle » et « dans l'escalier » seraient dès lors plus aisément admises. De même, les distinctions d'emplois de « entre » et de « parmi » devraient prendre en compte certains paramètres proposés par la sémantique cognitive.

II. Tensions entropiques

II.1 Contraintes institutionnelles

Les normes linguistiques établies par les traditions grammaticales, parfois inhérentes à telle ou telle langue-culture, exercent des tensions entropiques sur les choix didactiques de l'enseignant. Nos grammaires et nos méthodes héritent de « clichés » repérables dans l'énonciation des dites « règles ». L'enseignant doit ainsi répondre à des contraintes institutionnelles, reflets d'une norme (trop) bien établie pour le français. Comme le disait si bien Louis Porcher (Porcher L., 1986), « pédagogiquement, la culture française, c'est aussi et d'abord les représentations que les gens s'en font » : il faut entendre par là, l'idée que les apprenants se font de la norme mais aussi les idées préconçues que les enseignants se font de leur propre langue et de son utilisation. Nous pensons, par exemple, à la pression qu'exercent les maisons d'édition qui nous ont obligées (à l'occasion de la rédaction d'un manuel), dans le chapitre sur les prépositions, à insérer l'expression « chercher à » (car, pour les italophones « *cercare di* » est traduit instinctivement par « *chercher de ») alors que, dans ma pratique quotidienne, j'incite mes étudiants à employer « essayer de », à cause du peu de malléabilité syntaxique de l'expression habituellement proposée par la tradition grammaticale pour italophones (on ne peut pas dire par exemple « *cherche à le faire ! ») ; de même, l'appellation « h disjonctif » a été écartée par la maison d'édition au profit

de celle de « h aspiré », une désignation qui a pourtant le défaut d'entraîner une oralisation du graphème /h/ à l'anglaise (avec un souffle).

Le risque est toujours que la conception de la norme chez l'enseignant finisse par céder au prisme déformant d'un discours culturel sur cette norme. Si l'idiotisme d'une langue se glisse dans les replis inaccessibles et, comme on a coutume de le dire, « ineffables », d'une langue donnée, celui-ci relève d'une analyse différentielle non seulement entre les langues mais aussi entre les cultures d'apprentissage.

II.2 Gestion de l'erreur ou norme négociable ?

L'évaluation de la « norme » est aussi le résultat toujours instable d'une interaction (une co-action ?) entre des participants à un échange « didactique » où l'enseignant est forcément amené à modifier jour après jour sa conception de l'erreur et sa correction. Nous le savons tous, notre style d'apprentissage est de plus en plus influencé par le mode d'appréhension imposé par les médias. La lecture du texte à traduire - support furtif ou évanescent - s'effectue selon les mêmes modalités que celle de l'image c'est-à-dire par balayage oculaire.

Ainsi, au niveau du signifiant graphique, nous remarquons une tendance à la réduction des marques diacritiques. Les erreurs d'accents ne seront stigmatisées par nous que si elles ont une répercussion sur le sémantisme du lexème en question ou sur sa fonction syntaxique ; il s'agit essentiellement de l'accent sur le graphème final /e/ qui différencie le présent de l'indicatif du participe passé des verbes du premier groupe : par exemple « porte » vs « porté », « parle » vs « parlé », « oublie » vs « oublié » ; dans « élève » vs « élevé », on ne corrigera que le dernier graphème. Bien entendu, l'absence d'accents circonflexes ou de tréma est majoritairement tolérée.

La jauge du degré d'acceptabilité s'est également déplacée au niveau lexical : certains lexèmes considérés comme produits d'interférences, il y a encore quelques années, ont cessé de l'être : c'est le cas par exemple de « il y a beaucoup de trafic » vs « il y a beaucoup de circulation » ; « il a eu l'opportunité de faire ce voyage » vs « il a eu l'occasion de faire ce voyage », « investigation, investigateur » vs « enquête, enquêteur », « fameux » vs « célèbre ». Certains anglicismes encore stigmatisés aujourd'hui (tels que « digital » au lieu de « numérique », « additionnel » au lieu de « supplémentaire ») sont en passe d'être intégrés en français standard.

De même, l'enseignant de FLE pour italophones (ce qui est notre cas) rejettera systématiquement ce qu'il considérera comme interférence avec l'italien alors qu'on pourrait tout aussi bien admettre ces formes comme des variations diatopiques du français (donc « non hexagonal ») : « faire la file » (belgicisme pour « faire la queue », en italien : « *fare la fila* »), « barbier » (canadianisme pour « coiffeur », en italien : « *barbiere* ») ou « bonjour » (canadianisme pour « au revoir », en italien : « *buongiorno* »).

Les interférences et l'interlangue que nous observons dans notre pratique quotidienne se réalisent de manière de plus en plus évidente par la médiation linguistique de l'anglais, volontiers convoqué lorsque sont identifiés des lexèmes dont l'étymologie est transversale par rapport à l'italien et au français : nous trouvons fréquemment chez nos étudiants les occurrences «*exemple », «*problem », «*group », «*address », «*subject » (forme erronée d'autant plus favorisée que « sujet » coexiste avec « subjectif »), «*object » (favorisé par le fait que « objet » coexiste avec « objectif »), «*office » (pour « bureau »), «*station » (pour « gare »), tout comme nous observons une tendance à écrire les finales en « -ic » et non pas en « -ique ».

À un palier de complexité cognitive plus importante, et dans l'exercice de production, certaines structures syntaxiques, elles aussi, ont été soumises à une forme d'entropie de la part de l'enseignant correcteur : ainsi on pourra accepter aujourd'hui « il est *un* journaliste », « elle était *la* femme du Président » ; « je ne veux pas *des* solutions toutes faites » ; « il y aura *des* légers changements », « il *s'en* rappelle », « après qu'il *soit* parti ». Malgré les discours normatifs de nos grammaires d'apprentissage, ces formes sont bien attestées soit dans une variation soutenue (pour les deux premières formes), soit dans celle du français dit « ordinaire » (pour les autres formes). Sans doute l'enseignant dénie-t-il traditionnellement à l'apprenant la liberté de choisir délibérément ces écarts variationnels alors qu'il devrait les intégrer de plein droit à son parcours didactique, malgré la complexité de l'approche pédagogique que cela implique. (Kramsch, 2002)

III Difficultés cognitives liées à l'appréhension du texte

III.1 Opacité de l'objet

L'apprentissage de la langue par la traduction s'effectue selon deux directions ou deux modalités d'appréhension : *bottom up* (du circonscrit vers le global, essentiellement pour la production) et *top down* (du global vers le circonscrit, essentiellement pour la compréhension) : de l'énoncé minimal (c'est-à-dire la structure syntaxique) vers le texte (donc le contexte qui permet l'accès au sens) d'une part, et du texte vers l'énoncé minimal, d'autre part.

Les difficultés de l'appréhension d'un texte sont liées pour une grande part au genre d'apprentissage de nos apprenants, celui-ci étant largement imputable à la place que nos cultures accordent à l'écriture, la lecture et, plus largement, à l'analyse textuelle. Lorsque nos étudiants italophones abordent le français, ils doivent apprendre, en un temps d'apprentissage plus ou moins prolongé, à se « dégager », presque physiquement parlant, du carcan du signifiant, par une opération castratrice (en coupant l'élan compulsif qui pousse à oraliser tous les graphèmes, en particulier la consonne finale). En effet, selon une idée reçue persistante, une représentation stéréotypée que l'étudiant italien se fait de la langue française, celle-ci « se prononce différemment de ce qu'elle s'écrit » (en français, le mot s'écrit /X/ et se prononce /Y/, alors qu'en italien « ça s'écrit comme ça se prononce »). L'apprentissage des schémas phonémiques et graphémiques est, pour un italoophone, laborieux car il doit renoncer à

l'immédiateté du lire et de l'écrire. Ce signifiant se dérobe à la conscience, ou à la conscientisation, dans un comportement qui oscille entre l'inscriptible et l'im-prononçable (« bruyant » ou « brouillard » sont des lexèmes qui se disent mal et s'écrivent mal : certains y verront une explication plus « psychanalytique », comme si ces mots cristallisaient une concrétion métaphorique de la difficulté d'*entendre* et de *voir* « la langue »). L'écriture du français semble avoir du mal à assumer sa fonction cognitive d'ancrage et de relais par rapport à la masse informe des pensées ou des images mentales.

La perception d'opacité du texte provient de la difficulté à dénouer sa texture : l'un des mirages contre lesquels il faut lutter, c'est l'approche du texte comme espace bidimensionnel fini, de gauche à droite et de bas en haut. La traduction à la lettre, le mot à mot donne l'impression de tenir le fil d'Ariane qui dévidera pas à pas l'écheveau textuel. Lorsque l'étudiant butte sur un mot étranger au sens inaccessible à première vue, celui-ci empêche l'accès au sens global de l'énoncé par un effet d'aveuglement. Le déni du sens qui se dérobe creuse une béance « hypnotisante » (le non-savoir est déroutant), qui engloutit toute velléité créatrice : l'apprenant refuse instinctivement de contourner l'obstacle, de reconnaître à l'*autre langue-culture* une identité historico-culturelle commune à la sienne propre : l'apprenant doit opérer un choix fondamental et fondateur dans l'identification de ce qui est partagé avec l'autre langue-culture et de ce qui est distinct ou différencié. Ce processus qui lui est propre s'effectue selon une compréhension subjective de l'objet.

De là, le recours compulsif au dictionnaire, considéré comme une nomenclature encyclopédique où les équivalents nus sont plaqués face aux entrées, donnant lieu à des textes composés de bribes « cousus de fil blanc » ; comme si on prenait le signe linguistique pour un attribut, une propriété de la chose, à jamais établie, même si on admet généralement que cette propriété est arbitraire puisqu'elle s'exprime différemment selon les langues. C'est ainsi que s'explique la prégnance de certaines superstitions sur les processus langagiers : les emprunts à la langue étrangère dans un texte à traduire sont, pour la plupart des apprenants, des unités « intouchables » : l'italien « *sofà* » ne sera pas traduit en français par « canapé », « *la toilette* » ne sera pas converti en « les toilettes », « *computer* » en « ordinateur » ; de même persiste la croyance que le nom propre est « réellement » propre, ayant, a-temporellement, un unique « possesseur ». La confusion entre sujet grammatical et sujet de l'énonciation constitue également une forme de superstition assez fréquente (à la question « quel est le sujet de 'plaît' ? », dans l'énoncé : « ça me plaît », l'étudiant répondra volontiers : « moi »).

Il n'est pas inutile de rappeler que ces constatations confirment les conclusions piagétienne en épistémologie génétique ou théorie de la connaissance scientifique : selon les conceptions aristotéliennes, conceptions que l'enfant reproduit à un stade déterminé de l'acquisition logique, la substance est immanente à l'objet (Piaget, 1967). On peut raisonnablement affirmer que l'apprentissage d'une langue étrangère favorise cette régression cognitive.

III.2 L'accès au sens

Le corrélat de cet ânonnement, c'est une difficulté à rechercher la voie qui permettra l'accès au sens, d'abord par l'identification d'une intentionnalité de l'énonciateur, et corollairement par un repérage précis des segments de l'énoncé responsables des fonctions syntaxiques.

On a longtemps invoqué le fameux processus de « déverbalisation » proposé par M. Lederer et l'École de Paris (Lederer 1994) qui est le stade non linguistique de représentation cognitive du message, mais ce processus ne risque-t-il pas de nous entraîner dans une conception dualiste platonicienne ou « cartésienne » de l'expression linguistique ?

S'abstraire des mots pour en saisir le sens n'est possible que si notre mémoire a préalablement pu mobiliser ces mots, que ce soit dans la mémoire de travail ou dans la mémoire à long terme ; autrement dit, le sens reste inaccessible en dehors des mots qui le « supportent ». Il est curieux de constater, disait Wittgenstein, que l'acte de reconnaître des concepts ou des objets se résolve systématiquement par une utilisation appropriée de ces mots. L'enseignant de langue et de traduction doit s'appliquer à mettre en oeuvre cet adage : « la signification d'un mot est son usage dans le langage » (Wittgenstein, 1961 : 43). C'est pourquoi, nous reprendrons volontiers la conception socio-constructiviste illustrée par J. Bruner pour qui la signification se construit par et pour notre environnement social, culturel et historique : « *Une psychologie culturelle (et l'on pourrait presque dire par définition) ne s'intéresse pas au comportement, mais à l'action, sa contrepartie fondée sur l'intentionnalité, ou, plus précisément, à l'action située (action située dans un ensemble culturel et dans les interactions réciproques des intentions des participants)* » (Bruner, 1990/1991 : 34)

À ce stade, l'apprentissage de la traduction passe bien par l'apprentissage de la langue : les exercices de reformulation, autrement appelés « méthode du palimpseste » (Dancette 1995) aiguillent l'apprenant dans la construction du sens. La question « qu'est-ce que ça veut dire ? » laisse très souvent sans voix. Pourtant, s'interroger sur la valeur des mots, la portée d'une argumentation dite « logique » (nécessitant un travail sur les implicites et les sous-entendus, ainsi que sur l'intentionnalité de l'énonciateur), sont des actes fondamentalement « performatifs » dans la société civile, et ce à tous les niveaux de la communication, aussi bien dans la conversation quotidienne que dans un discours politique. Cette question, souvent mal perçue par les apprenants car interprétée comme relevant d'un plan méta-communicatif, fait pourtant partie de nos jeux de langage ordinaires et à ce titre constitue « un savoir-faire social en langue-culture » (Puren 2004).

Ce travail sur l'expression aussi bien en L1 qu'en L2 est nécessaire à l'activation de traces neurofonctionnelles sous-jacentes ou inhibées par le passage d'une langue à l'autre (selon les conclusions obtenues en neurophysiologie on sait que chez les bilingues l'activation d'une fonction dans une langue donnée se produit de manière antagoniste par rapport à l'activation concurrente de l'autre langue ; voir Paradis 1984). L'établissement et le renforcement des connexions entre équivalents dans leur propre langue (traduction intralinguale) fluidifient

l'accès non seulement à des champs sémantiques ou chaînes onomasiologiques correspondants dans la langue étrangère mais aussi à des formes structurales multiples (par ex. au niveau syntaxique) susceptibles de favoriser l'*insight* qui peut également s'apparenter à une stratégie d'évitement.

L'art de l'enseignant consiste ici à fabriquer de la signification par l'intermédiaire d'une narration dans un processus dont l'évolution s'opère, comme l'ont montré les constructivistes, selon un ordre d'apprentissage cohérent *et* par l'interaction : il s'agit ici de produire de nouvelles représentations cognitives, des schémas d'actions plus opérants (que l'on peut exercer par exemple dans la pratique de la re-traduction), en construisant une sorte de récit qui s'organise sous le contrôle objectif d'un tiers.

IV. Conclusion

Le passage obligé d'une langue à l'autre, par l'exercice de la traduction, peut nous permettre de relever les traces du parcours cognitif accompli par l'apprenant et d'en dessiner les contours à des fins didactiques. L'activité de reconnaissance de la langue (la sienne propre et *l'autre*) s'accompagne au plus près d'une autre activité, la gestion de la « correction » : résultat de multiples facteurs culturels parfois contradictoires, celle-ci est doublement à l'oeuvre dans le travail d'apprentissage et dans le travail didactique de l'enseignant. La conception de la norme dans l'évaluation de l'exercice traductif est le résultat toujours instable d'une construction négociée consciemment ou inconsciemment avec l'idée que nous nous faisons d'une production idéale et les contraintes pédagogiques au sens large qui influencent notre perception mais qui modifient également le type d'« erreurs » ou d'écarts produits par l'apprenant. Ces écarts sont le fruit de tâtonnements ou de stratégies d'apprentissage que l'enseignant expérimenté sait détecter et qu'il prend en compte de manière différenciée, en fonction du palier d'acquisition de l'apprenant et dans le cadre d'une production actualisée en contexte (un contexte qui peut être plus largement didactique ou institutionnel, ou plus spécifiquement linguistique et textuel). C'est pourquoi la correction est une estimation subjective, dès lors assujettie à de multiples formes d'entropies, de la perte inévitable d'un sens originaire jusqu'aux régulations - parfois influencées par les mutations diachroniques ou les variétés sociolinguistiques - qui guident nos choix dans l'acceptation de telle ou telle « déviance » lexicale, syntaxique ou pragmatique.

Bibliographie

Bruner, J. 1990. *...Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : ESHEL.

Cortesi, C. dir. 2005. «Quand la traduction se réfléchit...» in *Cahiers du Rapt*, Torino-Paris : L'Harmattan Italia.

Dancette, J. 1995. *Parcours de traduction*, Lille : PUL.

Études de Linguistique Appliquée. 2006. n° 141.

Kramersch, C. 2002. « Standard, norm, and variability in language learning » in *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*, Studies in honour of Albert Valdman : J.Benjamins Co., pp.59-79.

Ladmiral, J.-R. 1979. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris : Payot.

Lederer, N. 1994. *La traduction aujourd'hui*, Paris : Hachette.

Paradis, M. 1984. « Aphasie et traduction » in *Meta XXIX*, 1, pp.57-67.

Piaget, J. dir. 1967. *Logique et connaissance scientifique*, La Pléiade, Paris : Gallimard.

Porcher, L. 1986. *La Civilisation*, Paris : CLE International

Puren, C. 2004. « Pour une didactique comparée des langues-cultures » in *Synergies Italie*, n° 1, p.86-93.

Wittgenstein, L. 1961. *Tractatus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*, Paris : Tel Gallimard.

Notes

¹ Nous formons des étudiants italophones d'une faculté d'économie ; le cours de traduction constitue une approche privilégiée pour l'objectivation des mécanismes d'acquisition d'une langue étrangère en général, et du français en particulier.