

# Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire

Henri Besse  
ENS de Lyon - UMR 7597/CNRS, France



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 13-23

## Conférence d'ouverture

Ces techniques sont les réponses pratiques que les méthodes apportent aux questions que posent inévitablement les débuts de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elles peuvent être explicitées dans le discours d'une méthode ou exemplifiées dans les manuels et les classes qui suivent celle-ci. L'analyse de l'une d'entre elles, la traduction interlinéaire, dans quelques méthodes et manuels publiés en Occident durant ces quatre derniers siècles, atteste de la permanence et de la diversité des mises en œuvre de ces techniques, mais aussi des pré-requis qu'elles exigent tant chez les enseignants que chez les apprenants. L'analyse critique de ces techniques, souvent perçues comme de simples « recettes », est encore insuffisamment prise en compte dans la formation professionnelle des (futurs) enseignants.

**Mots-clés** : didactique des langues, techniques d'enseignement/apprentissage, traduction interlinéaire, formation des enseignants.

此类教学技术手段是教学法为学习外语和教授外语初期必然遇到的问题提供的实践层面的解决办法。这些技术手段可在某一种教学法里加以明确阐述，也可呈现于教材中和采用某一教学法的课堂上。行间译文法作为诸多教学技术手段之一，最近4个世纪以来可见于一些教学法和西方出版的一些教材中。通过对行间译文法的分析，不仅证明此类教学技术手段的持久性和实际应用的多样性，还表明教学者和学习者应当为此预先掌握一些知识。此类教学技术手段因为常被视作简单的授课“诀窍”，所以，对它们的批判性分析与研究在师资职业培训领域远未引起足够的重视。

关键词：语言教学法，教 / 学手段，行间译文，教师培训。

These techniques are the practical answers provided by language courses in answer to the problems inherent in starting to teach / learn a foreign language. They may be clarified in a description of the method used or exemplified in the course books and class-room practice following it. The analysis of one of these methods, interlinear translation, in several methods and courses published in the West over the last four hundred years, testifies to the permanence and diversity of the implementation of these techniques, but also to the pre-requisites necessary both for teachers and learners. The critical analysis of these techniques, which are often taken to be just "recipes", is insufficiently taken into account in the training of teachers (future).

**Key words**: language teaching, teaching / learning techniques, interlinear translation, teachers training.

## Introduction

La didactique des langues étrangères ou secondes (désormais L2) s'est plus intéressée aux *méthodes* - certains préfèrent dire *approches* ou *methodologies* - qu'à ce que nous appelons les *techniques d'enseignement/apprentissage* que ces méthodes préconisent ou récuse. Certes, les ouvrages portant sur l'histoire de ces méthodes ou les dictionnaires spécialisés en tiennent compte (souvent sous d'autres dénominations), mais elles y sont assez sommairement caractérisées, ce qui ne permet d'en appréhender ni les variantes, ni le fonctionnement, ni les utilisations qui en sont faites dans les classes. Notre propos est ici de promouvoir ces techniques en objets de réflexion, qu'il serait souhaitable d'intégrer, bien davantage qu'elles ne le sont en général, dans la formation professionnelle des enseignants de L2.

### 1. Des méthodes et des techniques pour enseigner / apprendre les L2

Pour qu'il y ait *méthode*, au sens spécialisé que prend ce terme en didactique des L2, il faut qu'elle soit reconnue comme telle<sup>1</sup> dans les discours qui la constituent, l'analysent ou la critiquent, et qu'elle fasse donc l'objet d'un certain consensus chez les spécialistes de ce domaine. Et pour que ce relatif consensus, qui n'exclut ni les désaccords ni les disputes, s'établisse entre eux, il faut que ladite méthode ait été l'objet, durant un certain temps, de discours (écrits ou oraux) visant à la promouvoir ou à la récuser, et surtout qu'elle ne soit pas restée un discours programmatique non appliqué(cable) dans les manuels et les classes afin d'y aider, concrètement, à enseigner / apprendre telle ou telle L2. Car la finalité des méthodes est d'abord de guider les auteurs des manuels et/ou les enseignants dans leurs classes, de leur « montrer le chemin » (selon l'étymologie grecque du terme) pour mieux enseigner ou faire apprendre une L2. Un discours qui s'en tient à des hypothèses abstraites sans dire comment elles sont applicables dans un manuel ou dans une classe ne peut constituer, à lui seul, une véritable méthode (cf. la « perspective actionnelle » proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

Une méthode se doit, en effet, de dire *comment* on peut répondre à cinq ou six questions que posent inévitablement les tout débuts de l'enseignement d'une L2 à des apprenants qui en parlent déjà au moins une autre (leur L1). Comment les aider à comprendre le sens des signes constitutifs cette L2, signes qui sont « étrangers » à leur entendement ? Comment les aider à les prononcer ou à les lire autrement que de la façon dont ils ont appris à le faire dans leur L1 ? Comment les aider à s'approprier leurs interrelations caractéristiques, cette « grammaire » qui régule ces signes différemment de celle à laquelle ils ont été familiarisés dans leur L1 ? Comment leur présenter cette L2 telle qu'elle est ordinairement pratiquée au moyen de textes écrits l'illustrant, de dialogues oraux imités de ceux que tiennent les natifs de cette L2, d'un dialogue maître-élève s'inscrivant dans le lieu et le moment où l'on enseigne / apprend, de divers documents « authentiques » empruntés aux médias ou à Internet ? Comment distribuer l'ensemble de la matière à enseigner (la langue et la culture plus ou moins propres à la L2) en leçons successives, quels en sont les éléments qu'il vaut mieux enseigner dans une même leçon et ceux qu'il vaut mieux distribuer dans différentes leçons ? Comment évaluer les progrès des apprenants qui suivent cette méthode, ce qu'ils sont capables de dire, de « faire », dans cette L2 qu'ils sont en train d'apprendre ? Il est clair que toutes les méthodes ne répondent pas, au moins explicitement dans leur discours constitutif, à toutes ces questions, mais les manuels ou les classes qui les suivent ne peuvent éviter d'y répondre d'une manière ou d'une autre (y compris en s'abstenant de les poser).

Ce que nous appelons les techniques<sup>2</sup> d'enseignement/apprentissage des L2 - qualifiées plus souvent de *pratiques, procédés, exercices, stratégies* et autres *activités pédagogiques* - sont les réponses que les méthodes se doivent d'apporter à ces questions, réponses qui, pour une même méthode, sont plus ou moins cohérentes entre elles et permettent de distinguer ou de rapprocher telle méthode de telle autre. Ces techniques ne sont pas toujours dûment explicitées dans le discours constitutif de ces méthodes, ou bien quand elles le sont, c'est en termes trop théorisans ou abstraits pour qu'on puisse s'en faire une idée un peu précise. Il faut donc aller observer les manuels ou les classes qui adoptent telle technique plutôt que telle autre pour voir comment elles y sont effectivement mises en jeu. Et sur ce point, la didactique des L2 ne semble guère progresser. Depuis une trentaine d'années<sup>4</sup>, se sont certes multipliées les analyses du discours des classes de L2, mais ces analyses s'intéressent infiniment plus aux interactions entre les membres du groupe-classe qu'à l'impact que peut y avoir l'usage de telle technique plutôt que telle autre, et pourtant c'est une hypothèse raisonnable de penser que ces techniques ne sont pas sans effet sur la régulation de ces interactions. De même, durant ces trente dernières années, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux manuels de L2, tant anciens qu'actuels, mais rares sont les études qui s'attachent à décrire, avec précision, les techniques d'enseignement ou d'apprentissage qui y sont mises en oeuvre. Il en résulte que le *discours méthodologique*, par quoi nous entendons le méta-discours que les didacticiens des L2 tiennent sur les méthodes qui relèvent de leur domaine, reste relativement imprécis sur les techniques d'enseignement/apprentissage qu'elles préconisent.

## 2. Des insuffisances du discours méthodologique actuel en matière de techniques d'enseignement /apprentissage des L2

Un seul exemple, ce qu'on y dit des techniques utilisées par la méthode dite communément de grammaire-traduction. Cette méthode, « chemin » encore adopté par de nombreux manuels et classes un peu partout dans le monde, n'a pas, à notre connaissance, de texte fondateur. Elle semble s'être imposée en Occident, sous des formes d'ailleurs différentes, d'abord pour le latin (plus que pour le grec ancien), avant qu'elle ne soit appliquée aux langues vernaculaires européennes, celles-ci n'ayant été outillées de grammaires et de dictionnaires qu'à partir de la fin du 15<sup>ème</sup> siècle, deux outils indispensables à sa mise en oeuvre. Pour rappeler brièvement ce qu'on en dit dans le discours méthodologique actuel, et pour ne pas s'en tenir à des généralités approximatives, nous nous appuyons sur deux ouvrages portant sur l'histoire des méthodes, ceux de C. Puren (1988) et de C. Germain (1993), et sur deux dictionnaires spécialisés en didactique des L2, celui de J.-P. Robert (2002) et celui dirigé par J.-P. Cuq (2003).

Sur les soixante-dix pages que Puren consacre à ce qu'il appelle « la méthodologie traditionnelle », on ne relève que quelques indications portant sur les techniques qui la distinguent de ses autres « méthodologies ». Il signale que sa « mise en oeuvre [...] a donné lieu entre le XVII<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle à des variations méthodologiques assez importantes et [qu'elle] a subi toute une évolution interne » (1988 : 23), mais il semble considérer que ces variations et cette évolution relèvent des manuels (voir son chapitre 1.4. intitulé « Les cours traditionnels à objectif pratique ») plus que de la méthode en elle-même, laquelle resterait quasiment inchangée au cours des siècles. C'est que, pour Puren, ces variations sont « en nombre forcément limité puisqu'elles ne peuvent jouer que sur la place et sur l'importance réciproques de ses deux composantes (grammaire et traduction) », certains manuels privilégiant « la grammaire », d'autres, « la traduction ».

La « composante » grammairale est quelque peu précisée au fil de son ouvrage pour dire que « la démarche grammairale déductive » (*ibid.* : 30) s'oppose à « la démarche inductive », l'une allant « des règles aux exemples », et l'autre, « des exemples aux règles » (*ibid.* : 39). Il y est aussi question, mais hors des chapitres consacrés à « la méthodologie traditionnelle », d'un « enseignement explicite de la grammairale » (*ibid.* : par ex. 114, 246, 302, 361) ou « d'explicitation grammairale » (*ibid.* : par ex. 297, 298, 313). Un seul passage précise quelque peu ce qu'il faut entendre par « la démarche inductive », et c'est une citation tirée d'une instruction officielle française de 1908 préconisant la méthode directe : « On ne parle point de règle, on montre, dans une série de phrases écrites au tableau, les formes diverses du substantif, du verbe et de l'adjectif, sans oublier les pronoms. Quand ces formes sont inscrites, bien comprises, on en tire le paradigme ; on le fait trouver par les élèves. » (*ibid.* : 146) Puren est plus disert à propos de la « composante » traduction, mais là aussi, c'est en dehors des chapitres réservés à « la méthodologie traditionnelle », à propos en particulier des débats auxquels a donné lieu cette technique à l'époque de la méthode directe (*ibid.* : 122-128). Il y est aussi question des exercices de « version » dont il est dit que, n'étant « pas adapté(s) à la démarche grammairale déductive », « la méthodologie traditionnelle » leur préférerait ceux de « thèmes » (*ibid.* : 30 et 31). Et ce n'est qu'incidemment, et sans autre précision, qu'on apprend l'existence de thèmes « de contrôle ou de réemploi » opposés aux thèmes « d'application » (*ibid.* : 249). Manifestement, Puren considère qu'il n'a pas à expliciter les deux « composantes » de sa « méthodologie traditionnelle » sans doute parce qu'il les pense déjà connues de ses lecteurs.

Germain cite beaucoup Puren dans son chapitre 7 relatif à « La méthode grammairale-traduction ». Si la « composante » traduction n'y est qu'allusivement abordée (il y est question du « recours explicite à la traduction », la « composante » grammairale y est traitée de manière plus explicite et plus synthétique (1993 : 105). Mais nul doute qu'il estime, lui aussi, qu'il n'y a pas à s'attarder sur ce qui est déjà bien connu des lecteurs. Notons toutefois que Germain est souvent, hors de ce chapitre 7, beaucoup plus précis quant aux techniques d'enseignement / apprentissage des L2. Il en traite, dans chacun de ses chapitres, à la rubrique « Conception de la relation pédagogique », subdivisée en « relation didactique », « relation d'apprentissage » et « relation d'enseignement ». On pourra y (re)lire ce qu'il dit de la « composante » traduction dans « la méthode des séries » de F. Guoin (*ibid.* : 118-121).

Nos deux dictionnaires spécialisés n'accordent ni l'un ni l'autre une entrée spécifique à la méthode grammairale-traduction, mais ils s'avèrent un peu plus précis que les deux ouvrages précédents, au moins en ce qui concerne sa « composante » traduction. En effet, à l'entrée *Grammaire* (2002 : 40) ou à l'entrée *Exercice* (*ibid.* : 33) du Robert, rien ne renvoie explicitement à la « composante » grammairale de la méthode grammairale-traduction. Il en va de même dans le Cuq, tant à l'entrée *Grammaire* (2003 : 117-119<sup>5</sup>) qu'à ses entrées connexes (*Explicite, Implicite, Règle...*) : même si ce que l'on y dit est fort pertinent pour analyser ou critiquer cette « composante », elle n'y est pas traitée en tant que telle.

À l'entrée *Traduction* (2002 : 73) du Robert, on distingue nettement la traduction en tant qu'interprétation, qui exige du traducteur une solide connaissance linguistique et culturelle « des deux langues en présence », de la traduction en didactique des L2, plus spécifiquement dans « l'enseignement du FLE », où elle est dite « technique

d'apprentissage ». Et l'auteur ajoute que, compte tenu de la politique des services culturels français à l'étranger et des éditeurs des manuels « universalistes », « le recours à la traduction comme technique d'apprentissage du FLE ne semble avoir qu'un avenir limité » (*ibid.*). Rien n'y est explicitement dit sur la traduction en tant que technique d'enseignement ou de médiation entre enseignant et enseignés. Le Cuq, à son entrée *Traduction* (2003 : 239-240), procède à la même distinction : « Quand la traduction est utilisée dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, on parle de traduction pédagogique, par opposition à la traduction interprétative ou professionnelle. » Il y est précisé que « les techniques classiques de traduction pédagogique sont la version et le thème », qui ont, « selon le moment où on les utilise, une valeur d'apprentissage ou une valeur d'évaluation ». Et il y est signalé que la traduction peut, « du point de vue de l'apprentissage », induire une « activité de transcodage » qui favorise « les interférences et ne contribue guère à développer la capacité discursive de l'apprenant ». Cette entrée renvoie à trois autres : *Alternance codique* (*ibid.* : 17-18), qui aurait été « toujours réprimée en classe de langue étrangère tout [y] en étant pratiquée massivement » ; *Thème (I)* (*ibid.* : 238), « technique classique de traduction pédagogique » dont l'objectif « est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant », pouvant être pratiquée à partir de « phrases non liées », d'un « mini-texte fabriqué » ou d'un « extrait de texte authentique » en L1 ; *Version* (*ibid.* : 245), autre « technique classique de traduction pédagogique » qui serait « aujourd'hui moins utilisée en phase d'apprentissage » mais qui reste « assez courante dans certains contextes » pour « contrôler la compréhension ». Notre propos n'est pas de critiquer la représentation qu'on peut se faire, à partir d'une lecture attentive de ces quatre ouvrages, de ce que sont et la méthode grammaire-traduction et ses deux techniques principales d'enseignement/apprentissage. Mais simplement de constater que cette représentation n'aide guère un enseignant de L2 à savoir si, compte tenu de ses compétences et du contexte où il exerce, il vaut mieux qu'il adopte cette méthode plutôt que telle autre. Nulle part, par exemple, n'est dûment explicitée cette évidence qu'elle n'est praticable en classe que si l'enseignant est relativement bilingue (dans la L1 de ses apprenants et dans la L2 qu'il leur enseigne), et que si le groupe-classe où il professe dispose d'une langue commune (sa L1 ou une langue tierce)<sup>5</sup>. Si ces deux conditions ne sont pas remplies, les techniques d'enseignement / apprentissage qu'elle préconise (traductions ou explicitations grammaticales dans la langue antérieurement partagée par l'enseignant et ses étudiants) ne peuvent être mises en œuvre, et le simple natif de la L2 (non bilingue L1-L2) ne peut opter pour cette méthode. Ce sont des évidences de ce type que nous voudrions rappeler à propos de la seule « composante » traduction de cette méthode.

### 3. De la « traduction » en tant que technique d'enseignement / apprentissage d'une L2

Nos deux dictionnaires signalent certes que « la traduction pédagogique » n'est pas celle des interprètes et des traducteurs, mais ils ne précisent guère en quoi elles diffèrent. Maniée par l'enseignant (ou par l'auteur d'un manuel) plus moins bilingue (L1-L2), c'est-à-dire donc en tant que technique d'enseignement, cette « traduction » pédagogique » ne diffère que peu de celle sinon des interprètes du moins des traducteurs. C'est une activité de médiation à la fois linguistique et culturelle dont l'efficacité dépend de la compétence plus ou moins bilingue du médiateur, mais surtout de sa plus ou moins grande attention à ce que savent déjà ses destinataires. Il y a là un aspect qui, à notre connaissance, n'est pas toujours pris en compte par les spécialistes de la traduction didactique (ou non), mais qui est déterminant dans une classe de L2.

Maniée par l'apprenant, en tant donc que technique d'apprentissage, il ne peut s'agir, en particulier quand cet apprenant débute son étude de la L2, de traduction au sens ordinaire de ce terme. Soit l'apprenant se borne à comprendre dans sa L1 les équivalences que lui fournit son maître ou son manuel, et il tend alors à percevoir la L2 comme un simple sur-codage de sa L1. Soit il cherche à deviner, en particulier quand le maître ou le manuel ne lui fournit pas d'équivalences dans sa L1, ce que tel mot ou tel énoncé de la L2 peut bien « vouloir dire », compte tenu du contexte où il le perçoit, dans sa L1 ou dans une autre langue qu'il maîtrise déjà, en restant plus ou moins incertain de l'exactitude des équivalences qu'il a lui-même établies, processus d'approvisionnement de la L2 qui a été souvent qualifié, mais par métonymie, de « traduction silencieuse ». Soit encore, il s'efforce de réemployer à bon escient les équivalences que lui a données le maître, le manuel ou un dictionnaire bilingue dans les exercices canoniques de version et de thème, exercices dont on conviendra qu'ils sont relativement éloignés de ce que pratiquent les traducteurs, et qu'ils sont souvent exécutés moins pour apprendre la L2 que pour évaluer ce qui en a été appris par d'autres moyens. Enfin, si l'on parle de « la traduction comme technique d'apprentissage » (Robert), il faut être conscient qu'il s'agit, en fait, de diverses activités d'appropriation de la L2 à partir du passé langagier (dont sa L1) de l'apprenant, activités dont les caractéristiques varient fortement en fonction de la technique d'enseignement qui les induit.

Or la méthode grammaire-traduction a fait appel, au cours de sa longue histoire, à diverses techniques d'enseignement qui engagent non seulement une conception plus ou moins théorisée sur les rapports que peuvent entretenir les langues entre elles mais aussi divers pré-requis d'ordre linguistique et culturel, souvent perçus comme si évidents ou naturels qu'ils n'ont pas à être pensés et donc qui ne sont pas explicités. Nous nous bornerons ici à une seule de ces techniques, telle qu'elle est observable dans le discours des manuels et non dans celui des classes. En d'autres termes, nous n'évoquerons guère les activités d'apprentissage que cette technique est susceptible d'induire. Connue sous la dénomination de « traduction interlinéaire », il n'en est guère question dans nos quatre ouvrages de référence.

#### 4. À propos de la technique d'enseignement dite « traduction interlinéaire »

Cette technique est antérieure à l'invention de l'imprimerie en Occident, mais c'est cette invention, entre autres par la régularité de ses lignes et caractères graphiques, qui en a assuré une sorte de première codification.

En 1532<sup>6</sup>, Giles Du Guez (dit Giles Duwes ou Du Wes en anglais, précepteur de Mary of England, fille d'Henri VIII roi d'Angleterre) publie *An Introductory to lerne to rede, to pronounce and to speke French trewly*, où il s'en prend à ceux qui débudent l'apprentissage du français L2 par l'inculcation de règles de grammaire<sup>7</sup> : c'est aller, écrit-il dans son prologue (Du Wes 1972), contre sa propre intuition et raison, car il n'a pu trouver, lui dont le français est pourtant sa langue « maternelle ou naturelle », de « règles infallibles » concernant cette langue, « pour ce quil nest possible de telles les trouuer ». Il débute donc (après une introduction (où toutefois sont énoncées, en anglais et français, sept règles *to rede and to pronounce french trewly*) par un dialogue entre Mary et un messenger envoyé par son père le roi, ainsi imprimé :

	From wens come you, my frende.
Mary.	D'où uenes uous, mon amy.
	I come from the court.
The messenger.	Certes, madame, je uiens de la court.
	How doth fare the Kyng my father and the good lady my mother.
Mary.	Coment se porte le Roy mon père et la bonne dame ma mère.

Du Guez n'explicite pas sa technique, celle-ci allant sans doute déjà, en son temps, plus ou moins de soi. Notons que la L1 (anglais), en caractères plus petits, y est au-dessus de la L2 (français) à apprendre, en caractères plus gros, et que cette L1 y suit l'ordre des mots de cette L2 (ce qui n'est guère apparent dans cet exemple, sauf peut-être pour *the good lady my mother*). On y a veillé à ce que les mots français soit strictement au-dessous des mots anglais correspondant, d'où un décalage des lignes pour *Certes, madame*, sorte de phatique présenté comme sans équivalent en anglais. Disposition typographique qui présuppose une analyse des phrases, tant anglaises que françaises, en « mots » séparés par des blancs, ce qui n'était pas toujours alors le cas, en particulier pour les articles inconnus du latin et qu'on imprimait alors souvent liés, sans blanc, aux mots qu'ils déterminent<sup>8</sup>. Elle relève d'une certaine « raison graphique » (oralisée, la traduction interlinéaire est inévitablement linéarisée ou consécutive) qui présuppose connue la notion de mot graphique, laquelle était (et est toujours) loin d'être universellement partagée. Elle présuppose donc que les enseignés maîtrisent déjà, à propos de leur L1 ou d'une autre langue étudiée scolairement, un certain savoir grammatical appris moins par routine que par réflexion.

Cette technique de traduction interlinéaire sera reprise<sup>9</sup> par J. Locke dans son traité *De l'Education des Enfants* [1693] pour enseigner le latin :

Prenez quelque Livre aisé & agréable, comme vous diriez les *Fables d'Esopé* ; & après avoir écrit une ligne d'une de ces fables, traduite en Anglois [L1] aussi littéralement qu'il est possible, avec les mots Latins [L2] écrits dans une autre ligne, précisément sur les mots Anglois auxquels ils répondent, faites lui lire & relire ces deux lignes chaque jour, jusqu'à ce qu'il entende parfaitement bien les mots Latins. (1695 : 334)

Notons qu'il s'agit d'une traduction aussi littérale « qu'il est possible », et que c'est la L2 qui, cette fois-ci est au-dessus de la L1 (plus exactement, d'une traduction en L1 de cette fable en latin, la L2 à enseigner), et que cette traduction suit donc l'ordre des mots de cette L1 et non celui de la L2.

Ce ne sera plus le cas, quelques années plus tard, chez C. Chesneau Dumarsais, un des deux grammairiens de *l'Encyclopédie*, qui ré-arrange, dans une première étape, les mots à la fois du latin et du français selon « l'ordre dans lequel l'esprit les a conçus » (1722 : 24), c'est-à-dire selon un ordre qui, étant supposé conforme à la logique (d'Aristote) et inhérent à l'esprit humain, échappait à l'arbitraire des langues. Conception qui doit beaucoup à la « grammaire générale et raisonnée » de Port-Royal [1660].

Soit ces deux vers de Phèdre, auteur latin de fables imitées de celles du fabuliste grec Ésope :

*Aesópus auctor quam matériam répperit,  
 Hanc ego polívi vérsibus sénáriis.*

Dumarsais part du constat que si on les traduit littéralement en français dans leur ordre original (*Esope auteur que matière a trouvé cette moi ai poli vers sénaires*), on obtient quelque chose de peu compréhensible dans la L1 de ses élèves. Il leur présente donc ces deux vers en modifiant ainsi l'ordre des mots, surtout ceux de la L2 mais aussi, dans une moindre mesure, ceux de leur L1 :

Ego (Phaedrus) polívi (cum) vérsibus sénáriis (hanc) matériam,
Moi Phedre j'ai poli avec des vers sénaires cette matière <i>de six pieds</i>
quam Aesópus auctor répperit.
<i>qu' Esope auteur a trouvée.      inventée.</i>

Comme chez Locke, la L1 (français) est au-dessous de la L2 (latin) à apprendre, latin qui n'est pas présenté dans son ordre originel (voir au-dessus les vers originaux). L'ordre des mots, tant en L2 qu'en L1, y est didactiquement modifié en fonction d'un ordre tiers, transposé de la logique d'Aristote qui voulait que la « substance » (et donc les mots substantifs) précède ses « modifications » et ses « accidents » (et donc les verbes, les adjectifs ou les relatives), ordre que Dumarsais rend plus explicite par le rajout, entre parenthèses, de mots qui font, selon ce point de vue grammatical, l'objet d'une ellipse dans les vers originaux (ainsi *cum* a été rajouté pour justifier grammaticalement la désinence de *versibus*). On peut avoir l'impression que Dumarsais, à l'opposé de Locke, soumet l'ordre de la L2 à celui de la L1, puisque le français suit plus ou moins élégamment (cf. « qu'Esope auteur à trouvée »), cet ordre « raisonné ». Mais c'est que, aux yeux de Dumarsais et de nombre de grammairiens de son temps, l'ordre du français, où les substantifs précèdent presque toujours les verbes et adjectifs, est plus proche de cet ordre supposé universel que ne l'est celui du latin. La L2 leur étant ainsi « expliquée » au moyen de cette traduction interlinéaire (imprimée sur les pages de droite du manuel), les élèves sont invités, dans une seconde étape (qui est en vis-à-vis, sur les pages de gauche), à se reporter à une traduction plus élégante en français L1 : *Esope est le premier auteur de ces fables, et je n'ai fait que leur prêter l'agrément de la poésie*. Dumarsais ajoutant que, au cours de ces deux étapes, maître et élèves font « toutes les observations dont on est capable » (1797 : 112).

Toujours au 18<sup>ème</sup> siècle, C. F. Lizard de Radonvillers s'inspirera de la « méthode raisonnée » de Dumarsais, mais sans pour autant en partager la théorie d'un ordre des mots conforme à celui de l'esprit, et donc plus ou moins universel. C'est ce qu'il appelle la « méthode par la double version » (1768). Il présente d'abord à ses élèves une « version des mots », laquelle place les mots de la L1 au-dessus de ceux de L2 et en suivant, comme chez Du Guez et Locke, leur ordre dans cette dernière ; et ensuite, il leur donne une « version de la pensée », où *pensée* ne renvoie plus à l'ordre de l'esprit cher à Dumarsais mais au « génie » de chaque langue. Un exemple :

Commencement de la préface de la traduction de l'Illiade de Pope  
Version des mots

Homere est convenu universellement à avoir eu la plus grande invention  
Homer is allow'd universally to have had the greatest invention  
de aucun écrivain que ce soit.  
of any writer whatsoever.

Version de la pensée

On convient généralement qu'Homère a eu le talent de l'invention à un plus haut degré qu'aucun écrivain que ce soit.

Un dernier exemple, emprunté à une série de manuels du 20<sup>ème</sup> siècle, dont l'auteur a adopté le pseudonyme de Mentor<sup>10</sup>. Ces manuels sont destinés à « l'auto-apprentissage » : les élèves-lecteurs s'y familiarisent à une L2 en lisant de petits « romans » conçus à cet usage. En voici un extrait d'*En la Escuela. Premier roman espagnol*, un manuel d'espagnol (L2) pour apprenants francophones (L1) :

Las	vacaciones	han	terminado	y	mañana	Carmen	y	Pepito	irán	a	la	escuela.
103	<b>105</b>	17	106-18	101	<b>107</b>	101	<b>108</b>	109	103	104		
Les	vacances	ont	pris	fin	et	demain		iront	à	l'école.		
Lass	bacaβio.néss	ann	té(r)mina.(d)ó	magna.na		i(r)a.nn	a					

103. **el, los, la, las** (pr. *él, loss, la, lass*) : le, les, la, les (articles définis). Remarquez bien la différence entre « él » : il (3) et « el » : le : la seule différence est l'accent écrit, la prononciation est la même. Vous voyez que « les » se dit « los » au masculin et « las » au féminin.

105. **las vacaciones** (pr. *bacaβio.néss*) : les vacances ; **de vacaciones** : en vacances.

106. **terminar** [pr. *té(r)mina.(r)*] : terminer, finir, prendre fin. Conjuguez ce verbe sur le modèle de « cantar » (10).

107. **mañana** (pr. *magna.na*) : demain ; **pasada mañana** : après-demain.

108. **ir** (pr. *i(r)*) : aller : v. irr. 25E6. Lisez attentivement le N° 25E6 et conjuguez ce verbe à tous les temps sans oublier que les temps composés de tous les verbes se forment avec l'auxiliaire « haber » : he ido : je suis allé.

109. **a** (pr. *a*) : à. - Devant un complément de lieu « à » se traduit généralement par « a » quand il y a mouvement et par « en » quand il n'y a pas mouvement. Comparez : **Pepito va a la escuela** : Pépito va à l'école, et **Pepito esta en la escuela** : Pépito est à l'école.

La numérotation juste au-dessous des mots espagnols (L2) signale, quand le chiffre est en gras (par ex., **105**), que le mot est nouveau pour l'élève, et quand il est en maigre (par ex., 103), que c'est un mot qu'il a déjà vu. La L2 est ici au-dessus de la L1 (français), selon un ordre des mots peu différent en espagnol et en français. La troisième ligne est destinée à aider l'élève à oraliser la prononciation de la L2 à partir de ses habitudes d'oralisation en L1 (c'est ce qu'on appelle parfois « la prononciation restituée »). Aux numéros correspondant, en bas de pages, des séries de notes qui donnent, en L1, diverses explications, en particulier grammaticales. La théorisation de cette technique reste, chez Mentor, assez implicite. Mais il est clair que, pour apprendre au moyen de cette traduction interlinéaire, l'élève doit, comme dans les exemples précédents, déjà savoir lire sa L1 et avoir déjà acquis, à propos de celle-ci ou d'une première L2, un certain savoir grammatical, en particulier celui qui lui permet de comprendre les notes.

Quelques remarques pour conclure sur ces quelques exemples, parmi bien d'autres possibles, de la technique de traduction interlinéaire. Ce qui frappe, c'est à la fois sa permanence au cours des siècles, et la diversité de ses mises en œuvre, selon les auteurs et les époques. Sa permanence et sans doute liée aux pré-requis, en particulier grammaticaux, qu'elle suppose chez les apprenants. Il leur faut non seulement savoir lire leur L1 et la L2 qu'ils apprennent, mais être aussi accoutumés à décomposer leurs énoncés en mots graphiques distincts, correspondant plus ou moins aux huit ou neuf parties du discours que la culture grammaticale gréco-latine a léguées à la forme écrite des langues de l'Occident. S'ils ne savent ni lire ni écrire, ou s'ils relèvent d'une autre tradition graphique et grammaticale, ils auront inévitablement quelque difficulté à apprendre une L2 au moyen de cette technique. La diversité de ses mises en œuvre dépend de la manière dont on conçoit ou théorise l'ordre des mots dans les langues : Dumarsais postule un ordre raisonné, sinon universel du moins très général, commun aux diverses langues. Du Guez, Radonvilliers ou Mentor pensent que cet ordre est plus ou moins propre à chaque langue, et que s'il faut en modifier un, ce n'est pas celui de la L2 mais celui de la L1, les élèves étant capables de corriger intuitivement les « fautes » qu'entraîne, dans leur langue native, la traduction interlinéaire.

## Conclusion

Elle est double, en ce qu'elle concerne la formation des enseignants de L2 et l'avenir de la didactique des langues en tant que discipline relativement autonome.

Nombre de formateurs d'enseignants continuent à considérer les techniques d'enseignement / apprentissage des L2 comme de simples « recettes » qu'il serait indigne d'enseigner à l'Université, en raison précisément de leur finalité pratique. Ce serait de simples savoir-faire qui s'apprennent plus par imitation que par réflexion critique. Et ce, même si la demande des (futurs) enseignants quant à ces techniques, qu'ils perçoivent comme étant au cœur de leur métier, est souvent forte. Il est souhaitable, me semble-t-il, qu'un enseignant de L2 dispose d'un répertoire mental des techniques qu'il est à même d'utiliser dans sa classe en fonction des circonstances qui y adviennent. Ce serait aussi un moyen, parce qu'il se sentirait davantage prêt à y répondre, de le rendre plus attentif à ce qui se passe, *hic et nunc*, dans sa classe qu'au manuel qu'il y utilise ou à la méthode qu'il y suit.

Il me semble qu'il est possible d'enseigner ces techniques à l'Université sans pour autant déchoir de son statut universitaire. Leur enseignement universitaire est même, à notre avis, une condition nécessaire à l'évolution scientifique de la didactique des L2, et plus largement de celle des langues. Dumarsais notait (1722 : 52) qu'on « retombe dans la Méthode ordinaire, c'est-à-dire dans une certaine pratique où les choses vont comme elles peuvent », quand on ne les théorise pas en quelque façon, car se sont ces théorisations successives qui permettent à la science de progresser.

## Bibliographie

Besse, H., 2000. *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*. Thèse d'État en Lettres & Sciences humaines, soutenue à l'Université de Paris VIII. Multigraphiée.

Cuq, J.P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International - ASDIFLE.

Dumarsais, C. C., 1722. *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. Suivie de *Le Poème séculaire d'Horace*. Paris : E. Ganeau.

Dumarsais, C. C., 1797. *Œuvres complètes de Dumarsais*, rassemblées par Duchosal et Milon. Paris : Pouglin, An V, sept tomes.

Du Wes, G., [1532 ?] 1972. *An Introductory to lerne to rede, to pronounce and to speke French trewly*. Genève : Slaktine Reprints.

Germain, C., 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Mentor, 1974. *En la Escuela*. Premier roman espagnol. Nogent-sur-Marne (France) : Éditions Mentor.

Puren, C., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan International.

Radonvilliers, C. Lizarde de, 1768. *De la manière d'apprendre les langues*. Paris : Saillant.

Robert, J.-P., 2002. *Dictionnaire pratique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.

## Notes

<sup>1</sup> Quelle qu'en soit la qualification (*approche, méthodologie, problématique, philosophie...*).

<sup>2</sup> *Technique* vient du grec *teckhné*, « art, métier », ce qui demande une certaine formation professionnelle.

<sup>3</sup> On dispose de très peu de documents, et souvent fragmentaires (copies d'élèves, descriptions d'élèves les ayant fréquentées), sur les classes un peu anciennes. Ce n'est que depuis environ un demi-siècle qu'on dispose des moyens techniques pour les enregistrer, mais rares sont les enregistrements d'il y a vingt ou trente ans à avoir été archivés.

<sup>4</sup> Il y est question de « grammaire d'enseignement », dont l'utilité didactique est discutée, entre ceux pour qui « le rôle de l'enseignant serait de guider la construction [par les apprenants] de cette représentation », et ceux pour qui ce « processus de construction grammaticale, étant de nature individuelle, non prédictible et transitoire [...] ne peut tirer bénéfice d'un enseignement qui se caractérise, et ce quelle que soit la démarche adoptée, par sa nature pré-programmée ».

<sup>5</sup> L'article *Traduction* du Cuq y fait une allusion, mais en « langue de bois » didactique : « Du point de vue pratique, la traduction se révèle en effet difficile à mettre en œuvre avec des groupes linguistiquement hétérogènes. »

<sup>6</sup> Cette date est incertaine, le manuel n'étant ni daté ni paginé. Il a été publié, à Londres chez J. Reyns, après celui, beaucoup plus connu, de J. Palsgrave intitulé *Lesclarissement de la langue françoise* (1530), que Du Guez critique dans son prologue, et il est mort en 1535.

<sup>7</sup> Celui qui est visé est J. Palsgrave, autre précepteur à la cour d'Angleterre mais de la sœur du roi, qui a publié (voir note précédente) un ouvrage de près de 1000 pages fondé sur cette option.

<sup>8</sup> Du Guez est, sur ce point, conscient d'aller à l'encontre des pratiques habituelles des imprimeurs de son temps : à la fin de son *fyrst boke*, il s'en prend dans une « apologie aux correcteurs » à ces « lourdaultz, cocardz, priues dentendement » qui diront « cecy est mal escript ».

<sup>9</sup> Il ne fait pas allusion à Du Guez dans son ouvrage.

<sup>10</sup> Dans Homère, il s'agit d'un ami d'Ulysse précepteur de son fils Télémaque, mais c'est aussi une des figures de Minerve, fille de Jupiter et déesse des arts, des sciences et de l'industrie.