

FONCTIONS DE LA MÉDIATION L1 ↔ L2 EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Version en date 13 août 2018

	ACTIVITÉS	OBJECTIFS DE L'ENSEIGNANT	TYPES
1.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire d'emblée en L1 des mots, des expressions, des phrases ou le " texte " (dialogue ou texte écrit) en L2	<input type="checkbox"/> faire comprendre le sens des mots et des expressions, ou le sens littéral des phrases ou de l'ensemble du document	<input type="checkbox"/> traduction d'explication sémantique/-littérale
2.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 des mots, des expressions, des phrases ou le « texte » après les avoir expliqués en L2	<input type="checkbox"/> contrôler ou assurer la compréhension sémantique/littérale pour ceux qui n'ont pas compris les explications en L2	<input type="checkbox"/> « traduction pédagogique », qui vise les correspondances les plus étroites possibles en langue
3.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 dans un registre soutenu des expressions idiomatiques, ou tout un texte préalablement commenté en L2	<input type="checkbox"/> vérifier la compréhension profonde <input type="checkbox"/> entraîner à l'écriture en L1	<input type="checkbox"/> « traduction interprétative », qui vise les équivalences globales en discours rendant compte le plus fidèlement possible de l'implicite, des connotations, des effets stylistiques, etc.
4.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une structure étrangère	<input type="checkbox"/> faire prendre conscience du fonctionnement spécifique de la structure de la L2 par comparaison avec la structure correspondante en L1	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale
5.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L2 des structures de L1	<input type="checkbox"/> contrôler la capacité à repérer la règle mise en jeu, à se remémorer cette règle, et à l'appliquer de manière réfléchie	<input type="checkbox"/> « thème grammatical »
6.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une série de mots de L2	<input type="checkbox"/> faire prendre conscience du découpage différent de la réalité dans chaque langue	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à la conceptualisation lexicale
7.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L2 des mots ou expressions de L2 demandées par les apprenants	<input type="checkbox"/> fournir à la demande aux apprenants les moyens linguistiques que l'on considère utiles ou indispensables pour leurs besoins d'expression	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'expression en L2 des apprenants

8.	<input type="checkbox"/> donner d'emblée aux apprenants la liste traduite des mots et expressions de L2 qui leur seront utiles pour réaliser une tâche langagière en L2 (commentaire d'un texte ou d'un dessin, par exemple), ou la traduction d'un document entier	<input type="checkbox"/> fournir d'emblée aux apprenants les moyens linguistiques ou les connaissances culturelles dont on sait qu'ils auront besoin	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'expression en L2 des apprenants
9.	<input type="checkbox"/> faire traduire d'emblée et de manière de manière plus ou moins intensive L1 ↔ L2 dans un sens ou dans l'autre	<input type="checkbox"/> faire assimiler les structures de la L2 en faisant automatiser l'application des règles correspondantes <input type="checkbox"/> entraîner les apprenants à gérer des situations authentiques professionnelles ou non professionnelles de traduction ou impliquant partiellement la traduction.	<input type="checkbox"/> traduction d'entraînement grammatical <input type="checkbox"/> « traduction simultanée », interprétariat, traductions spécialisées professionnelles et autres activités sociales de « médiation » (voir <i>infra</i> commentaire n° 8)
10.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une consigne d'exercice ou de tâche donnée initialement en L2, des idées exprimées ou des « documents intermédiaires » (prises de notes, programmes de travail, etc.) produits en grand groupe ou en petits groupes en cours de réalisation travail sur leur action finale.	<input type="checkbox"/> s'assurer de la bonne compréhension des échanges concernant le travail, et de la bonne « utilisabilité » des consignes et des documents intermédiaires de travail	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'activité des élèves
11.	<input type="checkbox"/> Les apprenants utilisent des documents en L1 ou dans une autre langue pour leur documentation, en les traduisant en L2 ou en les adaptant en partie ou en totalité en L2 (« médiation ») pour la préparation de leur action finale.	<input type="checkbox"/> enrichir la documentation disponible des apprenants <input type="checkbox"/> intégrer dans leur documentation des informations utiles pour la projection de leur action dans leur propre société	<input type="checkbox"/> traduction d'apport à la documentation du projet final
12.	<input type="checkbox"/> Les apprenants traduisent en L1 (en les adaptant éventuellement) le/les document(s) qu'ils ont produit(s) en L2 pour leur action finale.	<input type="checkbox"/> faire diffuser par les apprenants leur dans propre société les résultats de leur projet	<input type="checkbox"/> traduction L2 → L1 pour projeter l'action finale dans la société des apprenants.
13	<input type="checkbox"/> Les apprenants utilisent les outils de traduction disponibles en ligne (dictionnaires et traducteurs automatiques)	<input type="checkbox"/> entraîner les apprenants à l'utilisation pertinente et efficace de ces outils pour leur apprentissage et pour leur usage	<input type="checkbox"/> traduction d'entraînement aux outils de traduction en ligne, en particulier ceux de traduction automatique (Linguee, DeepL,...)

L1 = langue source

L2 = langue cible

REMARQUES SUR LE TABLEAU CI-DESSUS

N.B.

- La version de mai 2021 de ce document) a remplacé « traduction », dans le titre, par « médiation ». Sur la médiation en général, voir mon essai *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*, [2019b](#).
- La présente version du 3 janvier 2022 ajoute une 13^e fonction, celle d'entraînement aux outils de traduction.
- toutes les remarques ci-dessous datent des versions précédentes.

1. Une première version de ce modèle se trouve en Annexe de l'article suivant : [1995c](#). « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues ». *Les Langues Modernes* n° 1, 1995, pp. 7-22. Paris : APLV. Cette première version du modèle a été utilisée pour la Tâche 2 dans le [Dossier n° 2](#), dont le titre est : « *To translate or not to translate, that is the question...* », et la consigne : « Dans le tableau joint ci-dessous, cochez les fonctions que personnellement vous pouvez assigner à la traduction en didactique des langues. » [Voir le « corrigé » de cette tâche](#).

2. Dans la version suivante d'avril 2012 apparaissent d'autres fonctions : elle pourra bien sûr être utilisée également comme support d'un questionnaire sur les représentations ou les conceptions de la relation L1-L2 qu'ont les enseignants et/ou les apprenants. Le nouveau « corrigé » s'inscrira forcément, pour moi, dans la même philosophie que le précédent, à savoir qu'on peut considérer légitimes tous ces usages de la traduction L1 ↔ L2 en classe de langue dans l'exacte mesure où ils se révèlent pertinents et efficaces en contexte.

Personnellement, je coche donc toutes les cases de ce tableau, sauf celle du premier objectif de la fonction n° 9 : « faire assimiler les structures de la L2 en faisant automatiser l'application des règles correspondantes ». Cet objectif, qui est au cœur de la méthodologie traditionnelle (il provient directement de son postulat rationaliste), ne correspond en effet à aucun des paradigmes cognitifs actuellement présents parmi les hypothèses des didacticiens (voir en [Document 016](#) le tableau de ces différents paradigmes : « Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues »).

Cette exception serait aussi la seule composante de ce tableau que je me risquerais – peut-être imprudemment – à présenter comme universaliste. Pour le reste, la pertinence et l'efficacité du recours à telle ou telle fonction de la traduction, ou globalement à un recours plus ou moins intensif à la traduction, dépendent étroitement, au moins au début de l'apprentissage, des cultures d'apprentissage : par exemple certains étudiants asiatiques (mais pas seulement !...) éprouveront un véritable blocage si l'enseignant refuse de traduire systématiquement et mot-à-mot les documents-supports. Outre ces cultures collectives, les « profils individuels » et « stratégies individuelles » d'apprentissage sont également à prendre en compte. Or eux aussi peuvent entrer en contradiction avec les cultures, profils et stratégies d'enseignement, et s'opposer entre eux. La question de la traduction, comme toutes les questions méthodologiques, est donc à considérer dans une perspective dynamique de mise en accord progressive des modes d'apprentissage avec les modes d'enseignement, l'objectif étant de parvenir entre tous les acteurs à une « co-culture d'enseignement-apprentissage », c'est-à-dire à un ensemble de conceptions partagées par et pour l'enseignement-apprentissage collectif. Dans ce cadre – qui est forcément celui de ladite « pédagogie du contrat » –, le travail individuel et le travail de groupe peuvent sans doute rester dans une certaine mesure (à négocier et renégocier périodiquement, elle aussi...) des espaces d'autonomie méthodologique pour les apprenants.

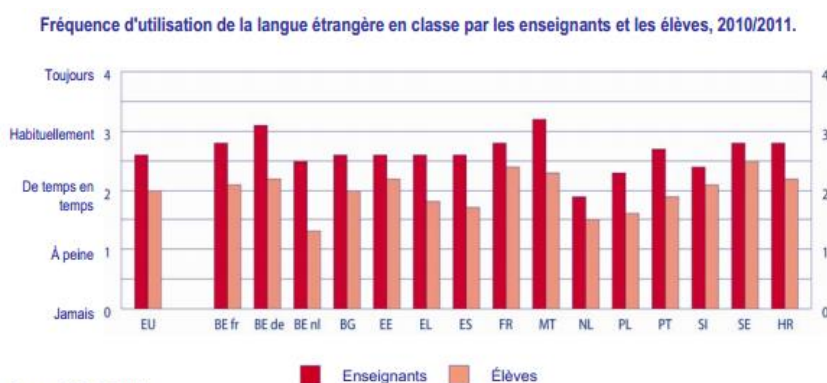
3. La modification faite entre la 2^e version d'avril 2012 et la 1^e version de 1995 a consisté à ajouter les trois fonctions 10, 11 et 12, qui sont directement liées à la perspective actionnelle. Celle-ci amène, comme on le voit, à reconsidérer le recours à la L1 de manière plus positive que dans la méthodologie active ou l'approche communicative. Une nouvelle rédaction de certaines cases de ces trois dernières fonctions a été faite en août 2018.

4. Le tableau ne concerne que la traduction, mais la compétence plurilingue et pluriculturelle, comme la perspective actionnelle, amènent clairement à revaloriser la L1 comme langue du vivre ensemble et du travailler ensemble dans l'espace de travail multilingue et multiculturel qu'est toute classe de langue-culture étrangère. Par exemple, la mobilisation des apprenants dans le projet impliquant que celui-ci soit vraiment le leur (ou qu'ils se le soient approprié comme le leur), la pédagogie (de projet) demande qu'il y ait négociation entre l'enseignant et les apprenants au moment de la conception du projet. L'objectif de cette négociation est le contrat (« pédagogie du projet » et « pédagogie du contrat » ont donc partie liée), et le moyen la discussion, qui devra peut-être se faire en L1, ou en partie en L2, ou encore réalisée en L1, avec à la fin la rédaction d'un contrat écrit en L2, suivant le niveau de compétence langagière des apprenants.

5. Il faut malgré tout constamment tenir compte du fait que le recours à la L1 se paie d'un temps qui n'est pas consacré à l'usage de la L2 en classe. Il a donc un coût, qui est *a priori* élevé étant donné que l'on pense toujours qu'un moyen incontournable pour apprendre à utiliser une L2, sinon le moyen le plus efficace, est d'utiliser cette L2, et c'est un coût d'autant plus élevé que le temps d'apprentissage est limité. C'est pourquoi aux deux critères classiques de *pertinence* et d'*efficacité* doit être rajouté celui de *rentabilité* : l'enseignant – et/ou les apprenants eux-mêmes, dans la mesure où ils auront les connaissances didactiques et le niveau de responsabilité suffisants – décideront d'employer la L1 lorsqu'ils estimeront que ce qui est gagné d'un côté a plus de prix que ce qui est perdu de l'autre. Ce calcul de rentabilité est ponctuel et local, mais il doit tenir compte simultanément de la durée d'ensemble et du global : chaque type de recours voire chaque recours effectif à la L1 peuvent être évalués comme rentables en eux-mêmes, mais si la totalité de ces (types de) recours a un coût trop élevé par rapport à l'ensemble du temps d'usage de la L1, cette évaluation globale doit amener à effectuer des choix et durcir les critères d'usage même ponctuels de la L1.

6. Globalement aussi, quelle que soit l'évaluation de rentabilité effectuée sur chaque type de recours à la L1, son usage doit progressivement se restreindre en cours d'apprentissage, depuis celui des apprenants débutants complets jusqu'à ceux qui sont les plus avancés, et même, sans doute, dans l'enseignement scolaire, entre le début et la fin de chaque année. C'est ce processus général de « minoration » progressive de la L1 qui est important (et l'effort correspondant de la part des apprenants), et non le pourcentage d'utilisation de la L1 et de la L2 à tel ou tel moment. Cette évolution globale n'est cependant pas « générale » : on peut envisager par exemple que des apprenants de meilleur niveau réalisent plus souvent que les débutants des activités de traduction de type professionnel (fonction n° 3 dans le tableau).

7. Une publication conjointe Eurydice/Eurostat réalisée en coopération avec la Commission européenne intitulée « Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012 » propose cette statistique, assurément intéressante :



(http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR_HI.pdf, dernière consultation 5 novembre 2012)

Le commentaire qui en est fait, par contre, est surprenant :

Les programmes d'enseignement d'une douzaine de pays ou régions recommandent aux enseignants de mettre davantage l'accent sur les compétences orales (à savoir la compréhension et l'expression orales) quand ils commencent à enseigner les langues étrangères aux élèves plus jeunes. À la fin de l'enseignement obligatoire, cependant, les quatre compétences communicatives (écouter, parler, lire et écrire) ont le même statut dans pratiquement tous les programmes. Malgré cela, dans pratiquement tous les pays ou régions ayant participé à l'ESLC [European Survey on Language Competences], selon les élèves, les enseignants n'utilisent pas « habituellement » la langue cible en classe, bien qu'ils l'utilisent de temps en temps.

La recherche scientifique suggère que plus le bain linguistique est important, meilleure est la maîtrise de la langue apprise. Malgré cela, dans pratiquement tous les pays ou régions ayant participé à l'ESLC, selon les élèves, les enseignants n'utilisent pas « habituellement » la langue cible en classe, bien qu'ils l'utilisent de temps en temps.

On aimerait savoir sur quelles publications s'appuie le rédacteur pour affirmer que « la recherche scientifique suggère que plus le bain linguistique est important, meilleure est la maîtrise de la langue apprise ». Parce qu'il s'agit d'une affirmation hautement discutable, telle qu'elle est ainsi présentée, comme une loi générale. Ainsi, au moins en milieu scolaire, dans les premiers temps de l'apprentissage et pour certains élèves, l'absence de toute consigne et de toute explication en L1 (qu'elle soit grammaticale, lexicale, culturelle...) constitue certainement une gêne pour l'apprentissage. L'enseignement scolaire, avec son nombre d'heures très limité et ses élèves partageant tous la même L1, n'est pas en mesure de recréer un environnement de L2 suffisamment important et crédible pour fonctionner vraiment comme un bain linguistique ; cet enseignement scolaire n'a d'ailleurs aucun intérêt à le faire, parce qu'il peut au contraire utiliser ses propres avantages, parmi lesquels se trouve la disponibilité d'une langue de communication maîtrisée par tous, la L1.

En outre, depuis la publication du CECRL de 2001, un autre argument vient s'ajouter en faveur d'une place certes limitée mais reconnue à la L1, et c'est que la classe de L2 est un milieu naturellement multilingue (y cohabitent au moins la L1 et la L2) en homologie avec la société multilingue à laquelle il s'agit désormais de préparer les élèves. Cet argument est renforcé par la publication du Volume complémentaire de 2018, qui, en intégrant la médiation avec des échelles de compétence donne en principe une importance plus grande aux langues autres que la L2 non seulement au sein du processus d'apprentissage, mais en termes d'objectifs d'apprentissage.

Il est assez invraisemblable qu'une publication à laquelle a participé la Commission européenne reprenne une idée aussi simpliste du point de vue didactique, et complètement inadaptée aux nouveaux enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues en Europe.

8. Les activités langagières de médiation sont introduites par les auteurs du CECRL au motif qu'elles « tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés [multilingues] ». C'est le cas aussi bien dans le domaine personnel (couples mixtes, enfants avec leurs parents immigrants...) qu'éducationnel (une classe de langue étrangère est par nature un milieu multilingue puisqu'y sont en présence au moins une L1 et une L2), public et professionnel. Je signale à ce propos la publication du n° 167 (juil.-sept. 2012) de la *Revue Études de Linguistique Appliquée* intitulé « La médiation linguistique : entre traduction et médiation des langues vivantes" (coordonné par Joëlle ADEN et Dirk WESSMANN), téléchargeable (mais pas gratuitement...) à l'adresse www.cairn.info/revue-ela-2012-3.htm. Les enseignants en milieu scolaire y liront avec intérêt deux articles sur la mise en œuvre de la médiation dans les manuels et les classes de FLE en Allemagne (articles de Birgit SCHÄDLICH et Christine MICHLER), les enseignants du supérieur l'article de Dirk WEISSMANN sur le changement d'approche de la traduction qu'impliquerait dans les formations LLCE la prise en

compte des activités de médiation, et tous apprendront grâce à Sandrine ALEGRE qu'un système public grec de certification en six langues étrangères (« KPG ») intègre à partir du niveau B1 une épreuve de médiation s'appuyant sur des documents en grec.

9. Le commentaire n° 9 ci-dessous a été ajouté à la version n° 3 en date du 29 juillet 2018. Les deux premiers, en italique, sont des « copiés-collés » de ma conférence [2017e](#), commentaire de la diapo n° 9 :

[...] dans les instructions officielles françaises pour l'enseignement scolaire des langues étrangères, on a toujours conseillé aux enseignants, même à l'époque de la méthodologie directe, puis de la méthodologie audiovisuelle, de conduire les phases de conceptualisation grammaticale (de « réflexion sur la langue ») en langue française. L'exigence de clarté des explications sur des fonctionnements parfois abstraits a imposé l'utilisation de la langue maternelle des élèves, et on a accepté par conséquent, dans ces phases, de « sacrifier » du temps d'exposition à la langue étrangère (compréhension de l'écrit et de l'oral) et de pratique (expressions écrite et orale) de cette langue.

Dans ces mêmes instructions officielles, il y eut une époque où il était aussi conseillé aux enseignants de langue étrangère de faire des « pauses » en langue maternelle au cours de l'heure de classe ; pour les mêmes raisons pour lesquelles certains peuvent encore le faire aujourd'hui de leur propre initiative : (1) pour rassurer les élèves faibles en compréhension, qui pourront alors demander des explications en langue maternelle ; ou (2) pour éviter la frustration d'autres élèves (ou les mêmes...), très motivés pour intervenir sur un thème culturel en cours de discussion, mais incapables de s'exprimer en langue étrangère : ils savent qu'ils pourront alors le faire en langue maternelle.

L'objectif (1) correspond à l'activité n° 2 du tableau. L'objectif (2) n'est pas pris en considération dans le tableau, puisque dans ce cas il y a expression directe en L1, en non passage de L1 à L2, ni l'inverse. Il est fréquent, dans certaines traditions didactiques, de voir mis en œuvre ce second objectif avec passage de L1 à L2 et sous une forme non systématique et individualisée, au cours de la classe : l'élève qui estime avoir une idée intéressante mais qui ne peut l'exprimer en L2 l'exprime en L1, ses camarades essayant de l'aider à la reformuler en L1, ou l'enseignant en dernier recours.

----- FIN DU DOCUMENT -----