

LA TRADUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE EN CÔTE D'IVOIRE

Bi Drombé DJANDUÉ

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Karidjatou DIALLO

Université Alassane Ouattara de Bouaké

Résumé

La traduction a longtemps été un instrument pédagogique de premier choix aux mains de la méthode traditionnelle, avant de tomber en disgrâce avec l'émergence de méthodes hostiles à l'intervention de la langue maternelle en classe de langue étrangère. S'inscrivant dans cette tradition, et au nom d'une certaine approche de la méthode communicative, l'enseignement de l'espagnol dans le second degré ivoirien est marqué par une forte tendance au refus de la traduction, notamment dans l'évaluation. À travers une enquête réalisée auprès de 270 étudiants en première année d'espagnol, cette contribution donne un aperçu des manifestations réelles de la traduction dans nos classes d'espagnol de l'enseignement secondaire avant de faire des propositions en vue de tirer le meilleur parti de cet usage particulier, mais bien habituel des langues dans le village planétaire qu'est devenu le monde.

Mots-clés : traduction, langue maternelle, langue étrangère, espagnol, apprentissage

Abstract

Translation has long been a pedagogical instrument of choice in the hands of the traditional method, before falling out of favor with the emergence of methods hostile to the intervention of the mother tongue in a foreign language class. As part of this tradition, and complying with a certain approach of the communicative method, the teaching of Spanish in the Ivorian second degree is marked by a strong tendency to refuse translation, especially in the evaluation. Through a survey of 270 first-year Spanish students, this contribution provides an overview of the real-life manifestations of translation in our Spanish high school classes before making proposals in order to make the most of this particular but usual use of languages in the global village that has become the world.

Keywords: translation, native language, foreign language, Spanish, learning

INTRODUCTION

Intrinsèquement lié à la problématique de l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère, le sort de la traduction a fluctué au gré des méthodes pédagogiques qui ont d'abord placé la langue maternelle sur un piédestal, avant que des professionnels et spécialistes du milieu ne commencent à voir dans son utilisation abusive un obstacle majeur à l'acquisition de la langue cible.

En Côte d'Ivoire, l'évolution de la traduction s'est globalement inscrite dans ce schéma en ce qui concerne l'espagnol langue étrangère. Devenue presque un tabou dans l'enseignement secondaire depuis les années 2000, elle réapparaît soudain dès la première année d'université à travers les modules de version (traduction directe) et de thème (traduction inverse) (Zaï, 2019). Pourtant, les vertus pédagogiques qui lui valent cette réapparition dans l'enseignement supérieur devraient justifier qu'on la propose également, et de façon formelle, aux apprenants dans le secondaire afin d'assurer une continuité dans l'exploitation didactique de la traduction pour l'apprentissage de l'espagnol dans notre pays.

De notre point de vue, cela passe par un changement de perception consistant à ne plus considérer la traduction uniquement comme une porte d'entrée de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi et surtout comme « une activité langagière », selon l'heureuse expression du *Cadre Commun Européen de Référence* (2002, 18), qui implique forcément la manipulation, mentale tout au moins, de la langue étrangère.

Il ressort d'une étude récente réalisée par Zaï Méo (2019) qu'il n'existe aucune disposition favorable à la traduction pédagogique dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol en Côte d'Ivoire. Pourtant, en réponse à une question que nous avons posée dans la perspective de cette étude lors d'une formation à l'École Normale Supérieure d'Abidjan, un inspecteur pédagogique nous a affirmé ce qui suit : « La traduction est une activité d'apprentissage mais on ne l'utilise pas en évaluation parce qu'elle est complexe et convoque plusieurs habiletés en même temps. On peut cependant la pratiquer en classe. »

Face à ce qui s'apparente à un flou pédagogique autour de la traduction, quelle est sa situation réelle dans les classes ivoiriennes d'espagnol langue étrangère ? Pour répondre efficacement à cette question, nous situons d'abord le cadre théorique de cette étude en trois sous-points : 1.1. Au commencement était la traduction, 1.2. De la diabolisation au refus de la traduction, 1.3. La situation de la traduction en Côte d'Ivoire. Nous en décrivons ensuite le cadre méthodologique en expliquant tour à tour les objectifs et l'hypothèse de travail (2.1), la méthode utilisée et l'instrument employé pour la collecte des données (2.2). Enfin, la troisième et dernière partie de notre étude est consacrée aux résultats obtenus et à la discussion.

1. CADRE THÉORIQUE

La traduction dans l'enseignement des langues étrangères est connue sous la dénomination de « traduction pédagogique ». Elle est différente de la traduction professionnelle et utilisée non pas comme une finalité mais comme un moyen pour l'apprentissage linguistique, le contrôle de la compréhension ou la fixation des structures (Corbacho, 2005, pp. 36-37). La traduction pédagogique est fondée sur l'évidence que l'élève adulte a tendance à se référer à sa langue maternelle pour étudier une langue étrangère (Diallo 2012), avec des stratégies et des fortunes diverses selon la distance entre la langue source et la langue cible.

1.1. Au commencement était la traduction

Dans l'histoire des méthodes pédagogiques pour l'enseignement des langues étrangères, la traduction est congénitalement liée à la méthode traditionnelle qu'on appelle aussi, pour cela, méthode de grammaire-traduction. L'antériorité de cette méthode qui domine l'enseignement des langues européennes de 1840 à 1940 (Richards et Rodgers, 1998) suppose que la traduction a pris dès le départ une place importante dans l'enseignement des langues. La méthode traditionnelle est basée sur la lecture et l'écriture, la sélection et la mémorisation du vocabulaire à travers des listes bilingues, la phrase comme unité de base pour l'enseignement et la pratique, la traduction directe et indirecte de phrases, la correction grammaticale et le traitement déductif de la grammaire.

La priorité donnée au code écrit, plutôt qu'à l'oral, est ce qui explique aussi l'attachement à la correction grammaticale, le langage écrit étant par nature plus normatif que le langage oral, ainsi que le recours massif à la langue maternelle et à la traduction par cette méthode pédagogique pionnière. En traduisant Martín (2000, p. 25) qui cite Richards et Rodgers (1998), l'objectif de l'étude d'une langue selon cette méthode est d'acquérir la capacité de lire sa littérature, d'où la nécessité d'en apprendre les règles grammaticales à travers notamment la traduction. Tant et si bien que, les connaissances et les conceptions sur les langues évoluant, la traduction et la langue maternelle seront les principales cibles des nouvelles méthodes pédagogiques comme s'il fallait, pour s'imposer, s'opposer à la méthode traditionnelle.

1.2. De la diabolisation au refus de la traduction

On est ainsi passé d'un dogmatisme méthodologique à un autre avec des méthodes qui commencent à « voir le diable partout », surtout dans l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère et, par ricochet, dans la traduction. Deux méthodes pédagogiques peuvent être citées pour illustrer cette diabolisation de la traduction : la méthode directe et la méthode audio-linguistique.

Ces méthodes d'inspiration naturaliste prétendent créer en classe les conditions nécessaires pour que la langue étrangère soit apprise plus ou moins de la même manière que l'enfant acquiert la langue maternelle. En

1886, la création de l'Alphabet Phonétique International avait, en passant, fait prendre conscience aux professionnels et spécialistes de la prépondérance du langage oral sur le langage écrit dans la communication humaine (Richards y Rodgers, 1998). Dès lors, le rejet de la traduction et de la langue maternelle se fait également au nom de la priorité accordée désormais au langage oral dans un contexte social marqué par le besoin croissant pour les Européens de communiquer (parler) entre eux.

La méthode directe voit le jour à la fin du XIX^{ème} siècle à la suite d'un vaste mouvement de réforme et de transition avec, entre autres prescriptions, celle de réaliser toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage dans la langue cible à l'aide de gestes, de dessins et d'objets réels ainsi que celle que l'écriture soit introduite lorsque les apprenants ont atteint un bon niveau à l'oral (Martín Peris, 2008, p. 368). D'ailleurs, le mot « direct » dans la dénomination de cette méthode renvoie à l'objectif prioritaire de faire en sorte que l'apprenant accède au contenu de la langue cible sans passer par sa langue maternelle, c'est-à-dire, par la traduction.

Pour sa part, la méthode audio-linguistique, mise en route par l'armée américaine pendant la seconde Guerre mondiale avant d'être utilisée dans les établissements scolaires, consiste à recourir à un locuteur natif de la langue cible pour servir de modèle à l'apprenant. Elle supplante définitivement la méthode traditionnelle pour s'imposer comme référence dans les années 1950-1960 (Richards y Rogers, 1998, pp. 49-52). En s'appuyant sur les thèses de l'Analyse Contrastive qui préconise de comparer les langues en contact afin de dégager les interférences pour prévenir les erreurs, la méthode audio-linguistique interdit catégoriquement la traduction car, de l'avis de ses tenants, l'usage de la langue maternelle induit les interférences négatives qui nuisent à l'apprentissage de la langue étrangère (Sánchez, 2009, p. 75).

Voici donc en résumé, comment la traduction a connu environ un siècle de monopole pédagogique avant d'être ostracisée et expulsée de la classe de langue étrangère en même temps que la langue maternelle. On a jeté l'enfant avec l'eau du bain. En capitalisant les acquis de ce parcours, la méthode communicative va sortir des positions tranchées pour saisir la langue comme un phénomène social complexe à prendre et à enseigner comme tel. Dit autrement, après un long processus de maturation collectif, l'enseignement communicatif se présente comme une posture d'équilibre et de réalisme entre les dogmatismes méthodologiques antérieurs. Cet équilibre réaliste touche à des questions aussi essentielles que la grammaire, le code linguistique ou, en ce qui nous concerne, la place de la traduction.

1.3. La situation de la traduction dans les classes ivoiriennes d'espagnol langue étrangère

Depuis la fin des années 1940 jusqu'à ce jour, l'étude de l'espagnol dans l'enseignement secondaire ivoirien est passée de la méthode traditionnelle à

la méthode communicative avec, entre ces deux expériences pédagogiques majeures, un intermède audiovisuel sous forme d'expérimentation. En effet, la méthode audiovisuelle en vigueur en France des années 1960 à 1980 se situe dans le prolongement de la méthode directe. Expérimentée dans quelques établissements, elle fut abandonnée au regard de ses résultats mitigés et de son coût important, laissant le champ libre à la méthode traditionnelle jusqu'à la fin des années 1990 (Zaï, 2019).

Tableau 1 : Les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à nos jours

Années	Manuels	Cycles		Méthode
		1	2	
1960-1980	Tras el Pirineo	+		Traditionnelle
	Por el mundo hispánico	+		
	Siglo XX		+	
1970 -1980	¿Adónde?		+	
	¿Qué tal Carmen?		+	
1970	Vida y diálogos de España	+		Audiovisuelle
1980	Lengua y Vida	+	+	Traditionnelle
	Pueblo I & II	+		
	Sol y sombra		+	
1990	Caminos del Idioma I & II	+		
	Cambios		+	
1998	Horizontes	+	+	Communicative
2018	¡Ya estamos!	+		

Source : Kouï (2014, p. 201). Traduit et complété par nous pour cette étude.

Quand on veut savoir à quoi renvoie réellement la méthode traditionnelle utilisée en Côte d'Ivoire, la réponse se trouve chez Puren (2012, p. 143) qui révèle que la méthode connue comme méthode traditionnelle dans l'enseignement des langues vivantes dans les années 1940 est la méthode active telle que préconisée par les instructions officielles en France. C'est le lieu de rappeler que tous les manuels antérieurs à *Horizontes* sont d'origine française et que la Côte d'Ivoire ne faisait alors que transposer dans ses classes les méthodes en vigueur en France.

La méthode active fait donc la part belle à la traduction, ce qui se reflète même dans les épreuves écrites et à l'examen final du baccalauréat (Zaï, 2019). Ayant fait le cursus secondaire dans les années 1990 en Côte d'Ivoire, nous nous souvenons comme si c'était hier de l'exercice incontournable, lors des épreuves écrites, consistant à traduire en français un extrait du texte support

(Voir Annexe 2, p. 2), jusqu'à ce que les choses changent radicalement à la fin de ces années 1990. En éditant son tout premier manuel d'espagnol, la Côte d'Ivoire a fait l'option de la méthode communicative d'abord selon les termes de la Pédagogie Par Objectifs (PPO).

Faut-il en déduire que la traduction a encore droit de cité dans nos classes comme le préconise cette approche ? Et si oui, sous quelles formes ? En réalité, les velléités dogmatiques n'ont jamais totalement disparu dans la didactique des langues. Au fond, les guerres de théories ont cessé d'avoir lieu depuis des fronts méthodologiques opposés, comme ce fut le cas entre la méthode traditionnelle et la méthode directe, pour se déporter sur le seul front de l'approche communicative entre les faucons et les colombes. Sur la question de la traduction et de l'usage de la langue maternelle en particulier, les faucons considèrent que c'est l'usage même de la langue étrangère qui en permettra l'apprentissage (Martín, 2000, p. 35), d'où le rejet total de la traduction.

Qu'elle s'appelle ensuite Formation Par Compétences (FPC) ou Approche Par Compétences (APC) dans les années 2010, l'approche communicative telle qu'appliquée en Côte d'Ivoire ne prévoit, selon Zaï (2019), « aucune disposition favorable au recours à la traduction pédagogique, excepté un recours modéré à la langue maternelle sous la forme consacrée : "*Señor, cómo se dice la palabra...?*" », et que conformément à cette « position officielle » hostile à la traduction et à l'usage de la langue maternelle, l'exercice de traduction prévu à l'épreuve écrite du baccalauréat a été supprimé dès les années 2000. Il faut donc en déduire, corroborant en partie les propos de l'inspecteur pédagogique, que c'est surtout en tant qu'instrument d'évaluation que la traduction est proscrite dans les classes ivoiriennes d'espagnol langue étrangère.

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Avant d'exposer et d'analyser les résultats de la recherche, nous en précisons les objectifs et l'hypothèse de départ, ainsi que la méthode d'analyse adoptée et l'instrument utilisé pour la collecte de l'information.

2.1. Les objectifs et l'hypothèse de travail

Pour nous, toute classe de langue étrangère étant au moins bilingue par nature, la traduction y est un instrument incontournable qu'il est plus facile d'intégrer au processus d'enseignement-apprentissage que de chercher à l'en proscrire, la tentation de la langue maternelle chez les acteurs non-natifs en présence justifiant en partie cette réalité (Djandué, 2012b). Dès lors, quelle est, malgré les « instructions officielles » en la matière, la situation réelle de la traduction dans les classes ivoiriennes d'espagnol langue étrangère ? Cet objectif général se décline ensuite en six objectifs spécifiques en vue de décrire la situation de la traduction selon différents critères :

- Quelle est la fréquence du recours à la traduction ?
- Quels sont les niveaux d'études secondaires les plus touchés ?
- Dans quel sens la traduction (directe ou inverse) est-elle le plus effectuée ?
- Quel est le code (écrit ou oral) privilégié pour la traduction ?
- Quel est le niveau de planification des activités de traduction ?
- Quels sont les moments didactiques les plus concernés par la traduction ?

2.2. La méthode utilisée et l'instrument de la recherche

Nous avons opté pour la méthode quantitative de collecte et d'analyse de l'information en vue de donner une vision globale [du phénomène concerné par cette étude. Une fiche d'enquête de six (06) questions fermées (Voir Annexe 1) a permis de recueillir des données auprès de 270 étudiants inscrits en première année d'espagnol à l'Université Alassane Ouattara de Bouaké (102 individus, 37,78 %) et à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (168 individus, 62,22 %). Les enquêtes ont été appliquées en mars et en mai 2019.

Le choix des étudiants de première année universitaire s'explique par le fait que, ayant fraîchement obtenu le baccalauréat (année scolaire 2017-2018), ils viennent de parcourir tous les niveaux d'étude de l'enseignement secondaire, notamment les cinq niveaux d'apprentissage de l'espagnol depuis la Quatrième jusqu'à la Terminale. Ils peuvent donc porter un regard rétrospectif sur tout ce parcours, même s'il est possible que les souvenirs des premières classes ne soient plus forcément très clairs pour beaucoup concernant l'objet particulier de cette enquête.

De ce point de vue, une réplique intéressante de l'étude consisterait à interroger sur le même sujet des apprenants différents sur le niveau d'étude qu'ils viennent de franchir afin sans doute d'avoir des informations plus fiables. Mais il serait difficile, dans ce cas de figure, de parvenir à s'adresser à des personnes venant quasiment de toutes les régions de la Côte d'Ivoire comme c'est le cas de nos informateurs. Ils proviennent en effet de soixante-quinze (75) villes au total, réparties sur tout le territoire national.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Pour commencer, des 270 étudiants interrogés, 137 sont des filles (50,75 %) et 133 des garçons (49,25 %). La grande majorité a étudié l'espagnol dans l'enseignement secondaire ivoirien pendant au moins les cinq années institutionnelles allant de la Quatrième à la Terminale. Parmi eux, 147 ont entièrement fait le cursus secondaire dans le secteur public (54,44 %) et 123 ont connu l'expérience de l'enseignement privé (45,56 %). Telle est d'ailleurs la variable qui nous a semblé pertinente pour l'analyse des données, afin d'observer, en passant, si la situation de la traduction diffère de l'enseignement public à l'enseignement privé. Pour tous les résultats à venir, nous distinguons ainsi entre les « Élèves du public » et les « Élèves du privé », cette catégorie

incluant, pour simplifier les choses, les apprenants ayant fait tout leur cursus secondaire dans l'enseignement privé laïc et/ou confessionnel et ceux qui ont dû partir du public vers le privé ou inversement.

3.1. Résultats de la recherche

– La fréquence de la traduction

Tableau 2 : Fréquence de la traduction en classe d'espagnol

	Pendant le cours		Devoirs type		Interrogations écrites		Exercices de maison		Autres	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Élèves du public	61	35,05 %	22	12,67 %	21	12,06 %	67	38,50 %	3	1,72 %
Élèves du privé	41	30,84 %	18	13,53 %	22	16,54 %	52	39,09 %	0	0 %

Élaboration personnelle

Pour les deux profils d'informateurs, la traduction est surtout pratiquée de temps en temps, cette option de réponse ayant été la plus choisie d'un côté comme de l'autre. Il est permis de penser cependant, sur l'ensemble des pourcentages recueillis par toutes les options de réponse, que la traduction est un peu plus pratiquée dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public, la formation des enseignants et leur compétence en espagnol pouvant expliquer cette légère différence.

– Les niveaux d'étude concernés par la traduction

Tableau 3 : La traduction en classe d'espagnol selon les niveaux d'étude

	4 ^{ème}		3 ^{ème}		2 ^{de}		1 ^{ère}		Tle	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Élèves du public	20	8,84 %	28	12,38 %	35	15,48 %	65	28,76 %	78	34,54 %
Élèves du privé	20	10,20 %	24	12,24 %	45	22,95 %	40	20,40 %	67	34,21 %

Élaboration personnelle

Les résultats montrent que de la Quatrième à la Terminale, le recours aux activités de traduction va crescendo aussi bien dans le public que dans le privé, même si au niveau du privé la régularité de cette évolution apparaît

légèrement remise en cause entre la Seconde et la Première. On est même frappé par la relative coïncidence des pourcentages au niveau de la Troisième et de la Terminale (classes d'examen) entre les deux secteurs. Il convient de bien faire remarquer que cette lecture concerne les activités de traduction proposées aux apprenants et non la présence de la langue maternelle, auquel cas la situation se présenterait vraisemblablement à l'inverse. Étant entendu que la présence de la langue maternelle n'est pas forcément liée à la traduction. Autrement dit, on n'est pas en train de traduire chaque fois que les acteurs ont recours à leur langue maternelle dans une classe de langue étrangère.

– Les types de traduction pratiqués

Tableau 4 : Les types de traduction en classe d'espagnol

	Espagnol > Français		Français > Espagnol	
	N	%	N	%
Élèves du public	116	54,46 %	97	45,54 %
Élèves du privé	93	53,44 %	81	46,56 %

Élaboration personnelle

Dans les deux cas de figure, et plus ou moins dans la même proportion, c'est la traduction directe ou version (de l'espagnol vers le français) qui est la plus pratiquée, ce dont il faut déduire que la traduction est plus souvent utilisée pour vérifier ou travailler la compréhension écrite ou orale.

– Le type de langage privilégié

Tableau 5 : Le code privilégié pour la traduction en classe d'espagnol

	Écrit		Oral	
	N	%	N	%
Élèves du public	107	55,44 %	86	44,56 %
Élèves du privé	91	56,88 %	69	43,12 %

Élaboration personnelle

Les résultats montrent qu'aussi bien dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé, et presque dans la même proportion, la traduction est plus pratiquée à l'écrit qu'à l'oral.

– Le degré de planification des activités de traduction

Tableau 6 : Le degré de planification des activités de traduction en classe d’espagnol

	Planifiées		Pas très planifiées		Improvisées	
	N	%	N	%	N	%
Élèves du public	38	30,15 %	35	27,79 %	53	42,06 %
Élèves du privé	30	27,02 %	38	34,23 %	43	38,75 %

Élaboration personnelle

Les résultats laissent observer que les activités de traduction sont pour la plupart peu ou pas du tout planifiées, que ce soit dans l’enseignement public ou dans l’enseignement privé.

– Les moments didactiques concernés par la traduction

Tableau 7 : Les moments didactiques de la traduction en classe d’espagnol

	Pendant le cours		Devoirs type		Interrogations écrites		Exercices de maison		Autres	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Élèves du public	61	35,05 %	22	12,67 %	21	12,06 %	67	38,50 %	3	1,72 %
Élèves du privé	41	30,84 %	18	13,53 %	22	16,54 %	52	39,09 %	0	0 %

Élaboration personnelle

Dans la colonne « Autres », allusion est faite, d’après les précisions apportées par de rares informateurs, aux clubs d’espagnol et au cours de renforcement. Ce qui nous situe en dehors des heures normales de cours. Comme pour confirmer cette tendance à l’exclusion de la traduction de la dynamique de la classe, les exercices de maison viennent ensuite en première position parmi les moments didactiques impliquant la traduction, suivis par les explications du professeur pendant le déroulement du cours. La traduction est moins présente dans les devoirs et les interrogations écrites. Et tout cela est vrai pour les deux profils d’informateurs.

3.2. Discussion des résultats

On peut observer globalement un usage informel de la traduction dans un contexte où la seule chose que les « instructions officielles » semblent interdire est sa non utilisation dans l’évaluation des apprenants. En confrontant cette « position officielle » avec les résultats exposés plus haut, en effet, il ressort que la situation est relativement pareille dans l’enseignement public et dans l’enseignement privé, et que la traduction est effectivement peu présente dans l’évaluation.

Devant une telle réduction à des usages informels induits par une sorte d'hésitation méthodologique du type « on ne fait pas mais on peut faire de temps en temps si on veut », le défi consiste pour nous à faire un choix clair afin de tirer le meilleur profit pédagogique de la traduction dans un contexte de langue étrangère où il apparaît visiblement plus facile de l'intégrer dans le processus d'enseignement-apprentissage que de chercher à l'en proscrire. Les apprenants et les enseignants partagent la même langue maternelle et doivent légitimement tirer parti de cette situation.

Si nous pouvons nous réjouir de ce que la traduction soit pratiquée de « temps en temps », car il n'est pas non plus question d'en abuser, on peut déplorer que cela soit fait le plus souvent à travers des activités « peu ou pas du tout planifiées » qui ne permettent certainement pas aux élèves de mieux en profiter dans leur apprentissage. Le fait que les activités de traduction soient plus proposées sous forme d'exercices de maison est hautement symptomatique de la volonté de l'exclure, non pas seulement de l'évaluation mais carrément de la salle de classe où, qu'on le veuille ou pas, elle est utilisée par les apprenants comme stratégie pour résoudre un certain nombre de problèmes.

Il est louable d'inciter les enseignants à utiliser la langue cible en classe afin que, déjà par leur simple discours, ils favorisent son apprentissage en travaillant la compréhension orale chez les élèves (Djandué, 2012a) ; mais l'exclusion de la langue maternelle du processus ne devrait pas être synonyme de celle de la traduction, parce que traduire est une « activité langagière » à part entière visant également la pratique de la langue cible, que ce soit par la compréhension (écrite ou orale) ou par l'expression (écrite ou orale).

D'ailleurs, elle est considérée de plus en plus comme la cinquième habileté linguistique après parler, écouter, écrire et lire, puisqu'elle répond à l'un des usages potentiels de la langue, sans oublier que la traduction constitue avec l'enseignement les principales professions liées à l'étude et à la connaissance des langues dans le monde globalisé (Zabalbeascoa, 1990 ; Pegenaute, 1996 ; García-Medall, 2005). Ayant bien perçu cet enjeu, le *Cadre Européen Commun de Référence* a classé la traduction dans la catégorie des « activités de médiation ».

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

À la lumière de ce qui précède, les objectifs de l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire gagneraient à être élargis pour prendre en compte cet aspect de la pratique linguistique, et le faire suffisamment tôt pour contribuer, dès le cycle secondaire, à atténuer chez les apprenants l'idée, peu motivante, que devenir enseignant est le seul débouché possible quand on étudie les langues étrangères en général et l'espagnol en particulier. Il convient alors de mettre aussi en avant le fait que tout locuteur de langue étrangère est « un pont vivant entre les peuples, un agent incontournable de l'interculturalité, ce facilitateur du dialogue international qui donne à la mondialisation un visage humain » (Djandué, 2014).

La grammaire et la traduction sont les deux principales épreuves proposées au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure d'Abidjan pour le recrutement des futurs professeurs d'espagnol. Pourquoi leur permettre ensuite, une fois sur le terrain, d'évaluer les élèves en grammaire et pas en traduction ? Il nous semble que faire de la traduction « une activité d'apprentissage » qu'on peut « pratiquer en classe » et refuser son utilisation en « évaluation » sous prétexte « qu'elle est complexe et convoque plusieurs habiletés en même temps » est le meilleur moyen d'en tirer le moins de bénéfices pour l'apprentissage, quand son efficacité didactique réside justement dans cette complexité qui fait sa spécificité.

Traduire oralement ou par écrit peut être en effet une très bonne activité créative et exploratoire de la langue cible à la lumière de sa propre langue. Pour Sánchez (2001, p. 164), celui qui traduit apporte une touche personnelle au texte, c'est lui qui sélectionne les équivalences, trouve des solutions originales aux difficultés rencontrées dans le déroulement du processus. Formuler ses idées directement dans la langue étrangère apparaît souvent plus commode que traduire, d'où la valeur didactique de l'exercice : elle requiert des techniques et des stratégies particulières. On lit et on écoute différemment un texte quand l'objectif est de le traduire dans une autre langue.

Plus concrètement, en ce qui concerne la Côte d'Ivoire, au premier de l'enseignement secondaire où les élèves ne disposent pas encore d'un vocabulaire suffisant pour réaliser les activités de production en espagnol (parler et écrire), des exercices de traduction vers le français seraient bienvenus pour leur permettre d'explorer la nouvelle langue en cherchant à comprendre des mots et des expressions en contexte, ce qui contribuera aussi à enrichir leur vocabulaire. Au niveau du second cycle, on pourra, en plus, leur proposer de traduire également vers l'espagnol afin de s'imprégner progressivement de certaines subtilités ou spécificités de la langue cible par rapport au français.

CONCLUSION

Dans l'enseignement secondaire ivoirien, et pour la discipline Espagnol en particulier, il existe autour de la traduction pédagogique un flou qu'il nous a semblé nécessaire de clarifier en interrogeant directement les apprenants eux-mêmes. Des échanges réguliers avec des professeurs d'espagnol tout au long de cette étude vont dans le même sens que les résultats obtenus. La traduction n'est plus formellement utilisée comme un instrument d'évaluation. En même temps, l'autorisation tacite de ne l'utiliser que comme activité d'apprentissage se heurte à l'exigence méthodologique de faire de la langue cible l'instrument privilégié de communication en classe, dans un contexte où la différence fondamentale entre traduire et parler ou écrire la langue maternelle ne semble pas clairement perçue.

Il en résulte que dans nos classes d'espagnol, les enseignants et les apprenants utilisent la traduction un peu comme s'ils volaient quelque chose à quelqu'un, c'est-à-dire, de la meilleure des manières pour réduire à néant son efficacité pédagogique. Pour nous, cette situation est symptomatique de ce que, toute classe de langue étrangère étant au moins bilingue par nature, la traduction y est un instrument incontournable qu'il est plus facile d'intégrer au processus que de chercher à l'en exclure, surtout lorsque tous les acteurs en présence partagent la même première langue, en l'occurrence le français. Ainsi, dès lors qu'elle est déjà présente dans nos salles de classe comme *persona non grata*, il apparaît plus bénéfique de « régulariser la situation » de la traduction afin qu'elle prenne toute sa part dans la formation de nos apprenants avec des activités d'apprentissage et d'évaluation bien planifiées. Et tout cela à travers des textes variés et adaptés à leur niveau.

Cela les préparera encore mieux à affronter les modules de thème et version qui les attendent à l'université, pour ceux qui choisiront la filière Espagnol, mais aussi à un autre usage habituel des langues dans la société mondialisée. Il n'est nullement question, dans notre entendement, de former des traducteurs professionnels, mais bien de préparer les apprenants d'une langue étrangère à des situations de communication dans lesquelles ils pourraient avoir un rôle à jouer dans la vie réelle en tant que personnes ressources dans leur milieu social.

Car il faut se le dire, quand les détracteurs de la méthode traditionnelle tiraient à boulets rouges sur la traduction, ce qui était mis en cause ce n'était pas l'activité de traduction en elle-même mais plutôt l'abus qui en était fait et son application mécanique et exclusive à des textes littéraires ne reflétant pas la langue telle qu'elle est vécue et pratiquée au quotidien par les usagers (Zabalbeascoa, 1990 ; García-Medall, 2005). Parti de ce constat, il est loisible de postuler aujourd'hui une nouvelle approche de la traduction dans l'enseignement et l'apprentissage communicatif des langues (Cuéllar, 2004). On parle depuis des années de la grammaire communicative, il en va de même de la traduction communicative ; toutes deux ont leur place dans une approche qui se veut réellement communicative au XXI^{ème} siècle.

RÉFÉRENCES

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques.

Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 35-43.

Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6, 1-11.

Diallo, K. (2012). Propuesta didáctica: el refrán vernáculo como recurso didáctico complementario para el aprendizaje del ELE en la enseñanza superior de Costa de Marfil. *Alhucema. Revista internacional de teatro y literatura*, 28, 118-138.

Djandué, B. D. (2012a). Enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Djandué, B. D. (2012b). Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿una utopía, una posibilidad o una realidad? *redELE*, 24, 1-14.

Djandué, B. D. (2014). Pourquoi apprendre les langues étrangères ? La réponse d'un chat qui avait appris à aboyer. *Nodus Sciendi*, 3, 5-13.

García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 113-140.

Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, XIV (27-28), 107-125.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez Guevara, O. (2001). Elogio del traductor. *ACIMED*, 163-166.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86.

Zai, M. S. (2019) (Sous presse). La traduction dans l'enseignement de l'Espagnol Langue Étrangère en Côte d'Ivoire : un état des lieux. *II Colloque International hispano-africain de Linguistique, Littérature, Civilisation et Traduction: « Panhispanoaficanisme : réalités du présent, défis du futur »*, 6 al 8 de mars, Abidjan.

Annexe 1 : Enquête

Cette enquête a pour objectif de recueillir des données fiables sur la situation de la traduction dans l'apprentissage de l'espagnol en Côte d'Ivoire, notamment dans l'enseignement secondaire. En vous demandant la plus grande sincérité dans vos réponses, nous vous remercions d'avance de votre précieuse contribution. C'est vous qui rendez notre étude possible. Grand merci !

I. IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ(E)

Sexe : *H* *F*

Etablissement(s) secondaire(s) fréquenté(s) (Précisez la ville) :

- *Public* :
- *Privé* :
- *Semi-Privé* :

Pendant combien d'années avez-vous étudié l'espagnol au secondaires ? :*ans*

II. QUESTIONS SUR LA TRADUCTION

1- Vous est-il arrivé de faire des activités de traduction en classe ?

- *OUI* : *Régulièrement* *De temps en temps* *Mais rarement*
- *NON, jamais*

2- Si OUI, à quel niveau précisément ?

4^{ème} *3^{ème}* *2^{de}* *1^{ère}* *Tle*
Autre (Précisez)

3- Quel type de traduction ?

- *Espagnol vers Français*
- *Français vers Espagnol*
- *Dans les deux sens*

4- Dans quel registre de langue ?

- *Ecrit* – *Oral* – *Les deux*

5- Comment étaient présentées ces activités de traduction ?

- *Planifiées* – *Pas très planifiées* – *Improvvisées*

6- À quelles occasions avaient-elles lieu ?

- *Pendant le cours (explications du professeur, exercices d'application, etc.)*
- *Dans les devoirs types*
- *Dans les interrogations écrites*
- *Dans les exercices de maison*
- *Autres (Précisez)*

Annexe 2 : Devoir type des années 1990

LA DECISIÓN

Los viejos guardaron el silencio. Cuando llegaron las tres partes en pugna(1), los familiares del jefe de la casa se salieron para no escuchar los alegatos. Uno de ellos fue el que expuso completamente el caso, en voz baja.

- Este hermano mío - comenzó a explicar -, cuando mi hija cumplía los doce años, llegó una noche a pedírmela en matrimonio para su hijo. Ustedes bien saben que el hijo de este amigo, era sano, hermoso y trabajador. Yo no podía negarle a mi hija que es bella y hacendosa. Acepté, pues, el tlapalole(2). Pero no pudieron casarse por el muchacho que tuvo la desgracia de romperse las piernas cuando los tres blancos que estuvieron aquí a buscar oro y plantas medicinales le dieron tormento en el cerro(3). El muchacho sigue sin poder trabajar y tal vez no pueda hacerlo jamás. Mi hermano y yo convenimos en esperar. Desgraciadamente el tiempo se ha ido, y apenas si el muchacho puede dar paso, reducido a la mitad de su tamaño... Le propusieron otro pretendiente para su hija, sano y que tenía bienes.

El padre del muchacho en desgracia con sus movimientos de cabeza, más que con labios; - Todo es verdad... Y argumentó:

- Pero sanará. Además precisamente por estar como está necesita una compañera. Ustedes, los jueces de mi tribu, le harán justicia. Yo trabajaré, mientras mi hijo siga enfermo, para él y para ella... Nuestras costumbres han establecido que la mujer ajena es intocable. Más todavía, que la joven pedida en matrimonio es sagrada.

Los viejos parecían estatuas, inmóviles. Y habló el más viejo.

- Yo opino que este caso es lamentable. El muchacho en desgracia por culpa nuestra, según dice este hermano, tiene derecho a la vida y sus dones. Lo que voy a decir causará una víctima y un dolor por toda la vida. La muchacha debe casarse con el pretendiente sano, porque él garantiza la familia. Todos los viejos aprobaron con una inclinación de cabeza y ya no fueron necesarias más palabras.

Gregorio LOPEZ y FUENTES, El indio.

(1) La pugna: la lucha, la oposición - (2) El tlapalole: la dote - (3) El cerro: la colina.

I - COMENTARIO

(10 pts)

1. ~~Resuma usted el texto en unas cuantas líneas.~~ (3 points)
2. ¿Por qué motivos se reunieron las tres partes? (2 points)
3. Explique y comente la frase: "La muchacha debe casarse con un pretendiente sano, porque él garantiza la familia". (4 points)
4. ¿Piensa usted que casarse con una persona inválida puede impedir la felicidad? Justifique su parecer. (4 points)

II - COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (3 points)

1. Reemplace la expresión subrayada por otra equivalente sin cambiar el sentido de la frase (1 point)
Cuando llegaron las tres partes, los familiares del jefe se salieron.
2. Ponga la frase siguiente en futuro. (1 point)
"Cuando mi hija cumplía los doce años, llegó una noche a pedírmela en matrimonio".
3. Expresé la negación de otra manera. (1 point)
"Tal vez no pueda hacerlo jamás"

III. TRADUCCION (3 points)

Traduzca desde "Ustedes, los jueces..." hasta "...es sagrada."