

Traduction, médiation et réflexion sur la langue

PAR MARIA-ALICE MEDIONI (coord.), FLORENCE MAZET, EDDY SEBAHI,
SECTEUR LANGUES DU GFEN

Article publié dans la revue LM (Langues modernes)
de l'APLV Dossier :
Approches pratiques de la traduction,
n° 2/2016, pp. 11-20.

1974 : je « fais » mon stage « pratique », suite à l'obtention de l'agrégation, à Lyon. Il consiste en une série de conférences pendant 15 jours au CRDP suivies de l'observation, au fond de la classe, des cours réalisés par un enseignant « chevronné » de l'académie : pas d'entretiens, pas d'accompagnement à la pratique, pas de conseils pour étayer mon action... l'observation en elle-même étant considérée comme formatrice. De temps à autre, tout de même, un commentaire ou une anecdote, dont celle qui suit rapportée par ma première « tutrice », que je ne manque pas de citer dans les formations que j'organise.

Cela se passe en classe de 5^{ème} — l'Espagnol LV1 avait alors droit de cité —, un jour d'inspection. Cela fait cinq bonnes minutes que l'enseignante s'évertue à expliquer le mot *mariposa*¹ à ses élèves... en espagnol. Plus elle explique en langage-cible, moins les élèves comprennent, mais c'est la méthode directe qui est encore en vigueur, et tout recours au français L1 est absolument proscrit dans la classe de LE, *a fortiori* un jour d'inspection ! L'inspecteur, au fond de la classe s'impatiente, puis s'irrite face à la maladresse de l'enseignante. A la fin, n'y tenant plus, il se lève — c'était une personne de poids — et agite frénétiquement les bras, voulant sans doute simuler le battement d'ailes de l'insecte susdit, en répétant : « *la mariposa, la mariposa, la mariposa...* ». Après quelques secondes d'étonnement, un élève lève vivement la main en s'écriant : « Ah, le phoque ! ».

Cette anecdote me semble refléter l'absurdité de préconisations qui, faute d'être alimentées sur le plan didactique, deviennent des dogmes et entraînent la création d'obstacles supplémentaires à l'apprentissage : une image ou la traduction rapide du

¹/ *La mariposa* signifie en français, le papillon.

mot *mariposa* auraient permis de gagner un temps précieux et de s'épargner une situation pour le moins grotesque ².

Pour autant, honnie, interdite dans la classe de langue durant les premières années d'apprentissage, cultivée, magnifiée comme exercice savant, expert et de sélection lors des concours, la traduction retrouve aujourd'hui une validité et une fonction nouvelles par le biais du concept de médiation introduit par le CECRL. Cette nouvelle donne, à l'heure où les traducteurs automatiques deviennent de plus en plus performants et l'intercompréhension gagne des lettres de noblesse, interdit plus que jamais de faire l'économie d'une réflexion sur la pertinence de l'activité de traduction en classe de langue étrangère.

L'article que nous proposons est le fruit d'un travail collectif mené au sein du Sec-teur Langues du GFEN ³. Il permet de considérer l'activité de traduction comme une situation problème — comment dépasser l'impossibilité de dire exactement ce que dit l'autre langue — et de décliner la question dans des langues différentes et des contextes diversifiés en présentant, de ce fait, dans des situations de classe concrètes, quelques pistes de travail permettant de répondre à un certain nombre d'interrogations.

Pourquoi parler de médiation ?

Le CECRL réintroduit la traduction dans la classe de LE, à travers le concept de médiation qui élargit la perspective puisqu'il comprend les activités de traduction et d'interprétation, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Les auteurs du *Cadre* déclarent que « *Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des locuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes* » (CECRL, 2001, p. 71).

En revanche, les programmes français résistent à la prise en compte de la médiation linguistique (Aden, 2012). Pourtant, cette activité de médiation, nous l'avons d'abord tous mise en œuvre dès nos premiers pas d'apprenant dans une langue

²/ La méthode directe préconisait comme suit l'utilisation de l'image: « Dans la pratique, la leçon de choses, qui seule permettait l'application de la méthode directe dans les premières années d'enseignement, imposait pendant la première période des contenus familiers aux élèves, qui fassent partie de leur cadre de vie quotidien ; cette leçon de choses consiste en effet, selon Ch. Schweitzer, « à vous entretenir de choses à vous connues, d'objets et de phénomènes vus et observés tous les jours, et cela sans l'intermédiaire du français, sans autre lexique que la présence de l'objet, ou à son défaut, son image, un croquis au tableau, ou le souvenir vivement évoqué ». In Puren C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Édition numérisée au format pdf, www.christianpuren.com, décembre 2012 (p. 117)

³/ Toutefois, les auteurs des pratiques rapportées sont mentionnés et le « nous » renvoie aux prises de position partagées et aux problématiques en travail dans le collectif.

étrangère, quand nous avons tenté de construire du sens « dans notre tête » malgré l'interdiction formelle de la traduction et l'injonction à « penser » dans la langue-cible. Activité souvent solitaire, car proscrite, mais récurrente parce que : « *Il n'y a pas qu'une médiation sociale interpersonnelle, mais aussi une médiation intrapersonnelle, où l'apprenant/utilisateur vise à donner du sens au texte (écrit ou oral) auquel il est confronté. Cette activité est, elle aussi, sociale car elle met en relation un scripteur avec un lecteur, un locuteur avec un auditeur.* » (Piccardo, 2012, p. 292).

A contrario, l'activité de médiation peut et doit être encouragée aujourd'hui dans une perspective de co-construction du sens. C'est le cas dans un certain nombre de tâches de compréhension où l'objectif visé est de faire prendre conscience que comprendre consiste à accepter de ne pas tout comprendre et que la traduction « mot à mot » n'est pas le seul moyen d'accéder à la compréhension. Par exemple, dans un projet de récital poétique en A1 (Médioni, 2014), les élèves reçoivent régulièrement des poèmes en fin de cours et disposent de quelques minutes pour mettre en œuvre toutes les stratégies en compréhension écrite, répertoriées au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage de l'espagnol : accepter de faire une lecture globale du texte, sans s'arrêter immédiatement sur ce qu'on ne connaît pas ou ne comprend pas, oser émettre des hypothèses sur le sens général et aller les vérifier par le repérage des mots connus et transparents, des indices typographiques, des indices donnés par le titre, des mots de liaison, etc. La traduction n'est pas bannie, surtout quand on sait « *que ce sont les élèves les plus en difficulté qui ressentent le plus le besoin de traduire et qui utilisent le plus la traduction comme stratégie individuelle d'apprentissage. Au nom de quoi pourrait-on continuer aujourd'hui encore à les priver de ce dont ils ont besoin, alors que l'on prône par ailleurs la « centration sur l'apprenant » et le « respect de ses stratégies d'apprentissage » ?* » (Puren, 1995c, p. 11). Lorsqu'ils sont allés aussi loin que possible, chaque groupe peut faire part de ses doutes, s'il en reste, et les autres peuvent y répondre en expliquant comment ils s'y sont pris pour comprendre.

Il en va de même dans le cadre de projets où l'on est amené à fournir de l'information à un interlocuteur qui n'est pas en mesure de la recevoir dans la langue d'origine, comme celui où des élèves de 1^{ère} STT ont dû travailler sur Don Quichotte avec un comédien ne comprenant pas l'espagnol : lors des séances de travail avec ce professionnel du théâtre, les élèves étaient amenés à rendre compte des lectures d'extraits de l'œuvre de Cervantes, faites en classe, pour alimenter le travail de montage de l'adaptation théâtrale visée (Médioni, 2002).

A l'oral, cette activité prend tout son sens également, par exemple, lors de l'intervention d'invités en classe. Je l'avais vécue personnellement lors d'un symposium sur l'éducation en 1987, en RDA, pays très en avance sur le plan de l'apprentissage des langues à l'époque. Nous avons été sollicités, en tant que Fran-

çais, pour intervenir dans des classes. A ma grande surprise d'enseignante de LE débutante dans un contexte français où, dans la Méthodologie Active d'espagnol, le recours à la L1 était quasiment banni, j'avais assisté à une co-construction du sens par les élèves au cours de laquelle la L1 avait toute sa place : après chacune de mes interventions, l'enseignante allemande sollicitait un(e) élève pour rapporter mes propos en L2, dans un premier temps, en interaction avec les autres élèves de la classe qui pouvaient apporter un complément, puis dans un deuxième temps en L1, quand les élèves n'avaient plus les moyens de poursuivre en langue-cible. La préoccupation de l'enseignante, de toute évidence, résidait dans la compréhension et le partage de l'information, par tous, au sein de la classe. Quelle rupture avec les préconisations françaises ! J'étais impressionnée par l'aisance, voire le plaisir manifestés par les élèves allemands, libérés de toute crainte face à l'erreur et des interdictions qui ligotaient leurs homologues français. J'ai rapidement utilisé cette « bonne pratique » lorsque nous avons eu la chance d'avoir la visite d'un cubain ou d'une salvadorienne en classe d'espagnol. La validation était réalisée par l'intervenant lui-même sous la forme d'un hochement de tête ou d'un complément d'information.

Tous ces événements sont de belles occasions de mener une « *activité de réflexion sur le fonctionnement des systèmes linguistiques en interaction* » (De Carlo, 2006, p. 122).

Quels usages de la traduction en classe de LE et pour quelles finalités ?

L'activité de traduction proprement dite oblige l'enseignant à se poser la question des liens qu'elle entretient avec la compréhension, la question du vocabulaire, l'usage du dictionnaire, le développement des autres activités langagières, l'articulation entre forme grammaticale et sens.

La traduction dans le secondaire

Comme dans les exemples présentés ci-dessus, l'activité de compréhension est essentielle dans la traduction — « *Comprendre, c'est traduire* », déclare George Steiner (Steiner, 1998) — et exige un travail spécifique en classe pour construire la compétence visée, et selon le niveau des élèves. La traduction suppose, dans les présentations les plus communes, un répertoire linguistique relativement avancé dans les deux langues utilisées. Le problème se pose pour les premiers niveaux (De Carlo, 2006). C'est là, nous semble-t-il au Secteur Langues du GFEN, qu'il faut, avec le plus d'exigence, inviter les élèves, par différentes situations, à changer de regard sur la traduction pour la considérer, non plus comme un exercice de transposition directe, mais davantage, et déjà, comme une situation-problème.

C'est ainsi, par exemple, que Eddy Sebah propose à des élèves de 3^{ème}, en collège, niveau A2 l'énoncé suivant : *Jake really needed the glockum to solve the problem*⁴.

⁴/ Traduction : Jake avait vraiment besoin du "glockum" pour résoudre le problème.

Chaque élève doit réfléchir individuellement à une traduction. Lors du retour collectif, il apparaît clairement que les indices de temps, la syntaxe, la transparence de certains mots rassurent et permettent de construire du sens. Le seul mot qui pose un véritable problème est *glockum* bien sûr, puisqu'il n'existe pas, mais ils ne le savent pas encore. La proposition suivante consiste à lister ensemble tout ce qui peut être dit à propos de ce mot : "c'est un nom car il est placé après un déterminant", "oui mais un adjectif aussi est après un déterminant !" "OK mais après l'adjectif il y aurait un nom, ce qui n'est pas le cas ici", etc. Des suggestions de traduction de ce mot sont ensuite faites par les élèves : la clef, la solution, l'aide, la méthode, etc. L'enseignant ne peut pas trancher puisque le mot *glockum* n'existe pas : il peut donc avoir les différentes significations proposées... La « révélation » à propos de *glockum* amène les élèves à prendre conscience du fait que c'est le contexte qui a permis de formuler ces hypothèses et de construire le sens de la phrase. Cette expérience permet aux apprenants d'aborder un travail de traduction plus long en ayant conscience qu'ils sont capables d'inférer le sens à partir du contexte et en s'appuyant sur les éléments connus.

De la même façon, dans leur atelier « Le traducteur automatique »⁵, Florence Mazet et Jovica Mikic engagent leurs apprenants dans un travail de compréhension et d'interprétation fine d'un court extrait de roman en L2, par la mise en œuvre de questions préalables (Bassis, 1989). Confrontés ensuite à des traductions automatisées de ce même extrait, les apprenants mesurent alors que le problème de la traduction automatique n'est pas seulement un problème de mise en français ou de traduction mot-à-mot, mais avant tout de « compréhension », interprétation et intelligence du texte, compétence pour laquelle les humains, même débutants en langue étrangère, sont encore mieux armés que les machines...

C'est pourquoi, il me semble important de faire construire un usage différent du dictionnaire en classe de langue étrangère. Loin de le proscrire (Mazet, 2002) — ce qui serait une source d'angoisse et de blocage pour les élèves — il s'agit d'inciter à l'utiliser davantage *a posteriori*, comme outil de vérification des hypothèses⁶. Tout comme Internet qui permet de vérifier l'occurrence d'un mot ou d'une expression. Ce qui oblige à utiliser ces outils aussi bien en L1 qu'en L2 et constitue une véritable rupture pour des élèves habitués à se ruer sur le dictionnaire sans prendre le temps de mobiliser leurs acquis et leurs stratégies.

Le troisième élément de taille à faire construire par les élèves dans le secondaire est le dépassement du mot à mot pour entrer dans le souci de la cohérence et parvenir à un texte lisible par d'autres. Cela peut passer par des textes courts en L2, différents selon les groupes. Une fois traduits en L1, ils sont confiés à un autre groupe dans la

⁵/ Publié dans cette même revue.

⁶/ C'est l'utilisation qui en est faite dans une démarche « historique » du GFEN, « Lire en Polonais ».

classe qui doit en prendre connaissance, sans pouvoir se référer au texte original, et « voir si [le français] « coul[e] » »⁷ (Eco, 2003, p. 56). Les dysfonctionnements sont signalés aux auteurs qui doivent reprendre leur traduction pour l'améliorer. On échange ensuite textes en L1 et traductions pour s'entraider, une fois qu'on s'est rendus plus vigilants et exigeants. Cet atelier provoque toujours des prises de conscience importantes pour les élèves.

La traduction dans le supérieur

Il n'est pas inutile, parfois, de reprendre les pratiques décrites succinctement plus haut avec des étudiants à l'université. J'en apporterai trois autres, plus spécifiques pour des étudiants plus avancés.

Le plus souvent, les étudiants n'ont pas de représentation du travail réel que suppose l'activité de traducteur. Même s'ils ne se destinent pas à cette profession, il me semble important de leur faire approcher la fonction de « passeur » qui est celle du traducteur, confronté à la fois à un « impossible » et au plaisir de comprendre pour faire comprendre. Dans les formations en vue de préparer les concours du CAPES ou de l'Agrégation, la traduction exigée de la part des étudiants s'approche davantage de ce que l'on attend d'un traducteur professionnel. Il me semble donc judicieux de commencer le travail par une mise à plat des représentations de chacun à propos de la traduction, confrontées aux points de vue de traducteurs exprimés dans des citations, dont celles qui sont présentées dans cet article : il s'agit de provoquer des interrogations, des ruptures, et surtout des autorisations que les étudiants ne peuvent imaginer seuls la plupart du temps. Ces éléments constitueront également un corpus de référence tout au long du travail de l'année.

L'observation de plusieurs traductions du même texte, me semble particulièrement pertinente, par exemple le début du Livre I du *Don Quichote*, de Cervantes⁸. Mais précédée, toujours, d'une lecture approfondie du texte original à traduire (Eco, 2003, p. 312). Il faut différer le moment de la traduction dans laquelle les étudiants ont tendance à foncer, tant qu'ils considèrent qu'il s'agit là d'une « simple » transposition directe de langue à langue.

Lorsque le travail de compréhension et d'interprétation est suffisamment avancé, les

⁷ « A mes débuts dans l'édition, j'ai eu à travailler sur une traduction de l'anglais dont je ne pouvais contrôler l'original, resté chez le traducteur. Je me suis mis à lire pour voir si l'italien « coulait » (Eco, 2003, p. 56).

⁸/. Traductions de Louis Viardot (1836), de Aline Schulman (1997) et de Jean-Raymond Fanlo (2008). J'ai découvert récemment — mais tardivement pour ma pratique personnelle — un article offrant différentes traductions de Baudelaire qui pourraient être utilisées de la même façon, avec des commentaires de l'auteur « expliquant les difficultés de sa traduction et les solutions adoptées par les différents traducteurs ». In Elisa Martín Ortega (2014). Trois poèmes des *Fleurs du mal* en espagnol : un exercice de traduction comparée. In *Revue italienne d'études françaises*. En ligne : <http://rief.revues.org/613>

étudiants sont invités à s'essayer à une traduction, ou plutôt à faire des hypothèses, des conjectures sur le « monde possible qu[e le texte] représente », comme l'écrit Umberto Eco : « une traduction doit s'appuyer sur des conjectures, et c'est seulement après avoir élaboré une conjecture plausible que le traducteur peut commencer à faire passer le texte d'une langue à l'autre. Cela signifie que, étant donné tout le spectre du contenu mis à disposition par une entrée de dictionnaire (avec une raisonnable information encyclopédique), le traducteur doit choisir l'acception ou le sens le plus probable et le plus pertinent et le plus important dans ce contexte et dans ce monde possible ». (Eco, 2003, pp. 54-55). C'est pourquoi, là aussi, le recours au dictionnaire doit être retardé, pour laisser la place à ce travail d'hypothèses. Les étudiants ne sont pas obligés de fournir une traduction complète du texte original, dans cette première approche de la traduction, mais ils doivent, dans tous les cas, repérer les difficultés, les obstacles qu'ils rencontrent, les « impossibles » à ce stade du travail, les solutions envisagées, les décisions prises, les deuils consentis...

Le moment de la découverte des différentes traductions est un moment intense de lecture motivé par la curiosité éveillée par le travail réalisé en amont, mais aussi par la recherche de validation des hypothèses de chacun. Mais la consigne de travail consiste surtout à observer le travail du traducteur : « Comment le traducteur fait-il ? J'emploie à dessein le verbe « faire ». Car c'est par un faire, en quête de sa théorie, que le traducteur franchit l'obstacle — et même l'objection théorique — de l'intraductibilité d'une langue à l'autre » (Ricoeur, 2004, p. 58). Cette observation provoque souvent des remous, notamment à propos de la notion de fidélité au texte original : jusqu'où peut-on aller dans l'interprétation, la « modernisation » ? Le recours à des références ⁹, là encore, permet de nourrir la discussion, de fournir à la fois des autorisations et des garde-fous, d'ouvrir à une « littéralité bien tempérée » (Oustinoff, 2003, p. 123¹⁰). Il n'est pas aisé de trouver un corpus large de traductions différentes d'un même texte pour pouvoir mener ce travail d'observation : on tombe inévitablement sur de grands textes offrant un défi suffisamment exaltant aux traducteurs¹¹. Mais au fil des années, l'enseignant peut réunir un corpus de « bonnes » traductions fournies par le travail des étudiants des années précédentes : une fois anonymées et saisies sur traitement de texte pour en faciliter la lisibilité, elles constituent un matériau beaucoup plus éthique que les « bonnes » copies repérées parmi les étudiants de l'année en cours.

⁹/ Ricoeur propose de sortir de l'alternative traduisible versus intraduisible, et de lui substituer « une autre alternative, pratique celle-là, issue de l'exercice même de la traduction, l'alternative fidélité versus trahison, quitte à avouer que la pratique de la traduction reste une opération risquée toujours en quête de sa théorie. » (Ricoeur, 2004, p. 26).

¹⁰/ Michaël Oustinoff reprend la formule proposée par Jean-Michel Desprats (1987). Traduire Shakespeare pour le théâtre ? *Palimpsestes*, n° 1. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle (p. 63).

¹¹/ Pour le thème, on pourra travailler, par exemple, sur *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry, à partir de traductions facilement disponibles : Bonifacio del Carril (Buenos Aires : Emecé Editores, 1951, réédité en poche par Salamandra, 2008) ; Gaston Ringuellet : <http://microtop.ca/lepetitprince/> ; <http://www.odaha.com/antoine-de-saint-exupery/maly-princ/le-petit-prince> .

En classe Préparatoire, voie économique, pour préparer l'épreuve de traduction au concours d'entrée en écoles de commerce, mes étudiants devaient préparer chaque semaine, en alternance, un thème ou une version. L'un d'eux, tour à tour, devait me fournir sa préparation comportant la traduction du texte soumis qui était photocopiée et distribuée au reste du groupe, constituant le matériau de travail pour tous. Après la prise de connaissance de la proposition de traduction, annotée par les autres étudiants, le volontaire « soutenait » sa proposition à l'oral, commentant les difficultés rencontrées et les solutions imaginées pour les résoudre, dans une interaction avec le groupe apportant à son tour ses hypothèses et suggestions. L'objectif était la mise au jour des stratégies utilisées et utilisables pour parvenir à un résultat acceptable et « *faire le deuil du vœu de perfection, pour assumer sans ébriété et en toute sobriété la tâche du traducteur* ». (Ricoeur, 2004, p. 30).

Plus difficile s'avère la tâche du préparateur à l'examen de traduction de phrases grammaticales, dont on ne sait pas trop bien si l'objectif est de sélectionner purement et simplement ou d'offrir l'occasion d' « *un travail comparatif entre L2 et L1 [qui] favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle, tout en permettant la fixation de règles de la L1 et une prise de conscience plus claire, explicite et verbalisée du fonctionnement respectif mais comparable des deux langues* » (Castellotti, 2001, p. 87). Pour notre part, nous choisissons la deuxième option. Pour autant, lorsqu'on examine les corpus soumis à la traduction des étudiants, on peut parfois douter de la pertinence de l'exercice.

En effet, comment faire de l'intelligence sur ce type d'exercice, quelles stratégies adopter dans le cadre d'exercices très normés, tels les « phrases de thème » à l'université, comment faire opérer le déplacement entre une conception qui prescrit les règles grammaticales comme garantie de l'équivalence dans la traduction et celle qui privilégie la transposition d'un système de normes culturelles vers un autre ?

Voici quelques pistes que j'ai pu expérimenter, certainement à approfondir :

- faire classer les phrases par les étudiants compte tenu des attendus :
 1. mêler plusieurs éléments de corpus différents¹² et faire classer ;
 2. donner les nouveaux corpus sans les intitulés et faire nommer les attendus grammaticaux ;
 3. se mettre au clair, individuellement et en groupe, sur le point grammatical attendu, remobiliser ce que l'on sait déjà ;
 4. ensuite seulement, passer à l'exercice de traduction... pour voir si l'on a bien compris, si l'on n'a rien oublié dans le récapitulatif qu'on avait dressé.

¹²/ En général, les corpus correspondent à des « difficultés » grammaticales spécifiques.

- faire traduire des corpus différents par des groupes différents et ensuite, organiser un atelier tournant : on passe sa traduction au groupe d'à côté qui doit, à son tour, retrouver la phrase initiale. Retour aux auteurs qui prennent connaissance des résultats : cela permet de mettre au jour les impensés, ce que l'on n'avait pas vu... Et la confrontation, ensuite, à la traduction attendue permet d'autres prises de conscience et provoque aussi des surprises, des interrogations...

Dans tous les cas, pas de dictionnaire, sauf avec contrainte — *a posteriori* ou en limitant le nombre de mots à rechercher : 3 mots seulement, par exemple, etc. — pour habituer à s'en passer puisqu'à l'examen, ils n'en disposeront pas. Bien sûr, il faut prévoir une phase d'analyse après tout cela, et un programme de « révisions »¹³ liées aux difficultés rencontrées, non pas les « difficultés » de la langue mais les difficultés des étudiants avec la langue.

Ces quelques pistes sont des propositions qui permettent de réhabiliter la traduction dans la classe de langue étrangère, quel que soit le niveau de compétence des élèves ou des étudiants, et de la penser comme une activité formatrice au service des langues « dans la mesure où l'exercice de traduction conduit à comparer les moyens dont disposent les langues » (Hagège, 2009, p. 656). La traduction, comme le dit Claude Hagège est une « langue de l'échange ». Notre tâche d'enseignants de LE est avant tout d'ouvrir des possibles pour nos apprenants. Le pari qui sous-tend les pratiques et pistes proposées dans cet article est celui de l'opportunité offerte par l'activité de traduction pour construire un autre rapport à la langue. L'objectif étant « de considérer la traduction moins comme produit que comme activité traduisante » (De Carlo, 2006, p. 119).

Bibliographie

- ADEN J. & WEISSMANN D. (2012). La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes. *ELA*. n°167, 2012/3.
- BASSIS H. (1989). Cinq outils de lecture In GFEN. *Dialogue*, Lire c'est inventer, n° 68, novembre 1989 (pp. 12-16).
- CASTELLOTTI V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (p. 71). En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- DE CARLO M. (2006). Quoi traduire ? comment traduire ? pourquoi traduire ? *Ela. Études de linguistique appliquée* 2006/1, n 141 (p. 117-128). En ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-117.htm>
- ECO U. (2003) *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris : Le Livre de Poche.
- HAGEGE C. (2009). *Dictionnaire amoureux des langues*. Paris : Plon. Odile Jacob.
- HENNAUX B. (1984). Lire en Polonais, c'est pas chinois. In GFEN (1984). *Dialogue* n° 49, mars-avril

¹³/. Des révisions, dans le sens développé dans Médioni, 2011 (pp. 155-156).

1984 (pp. 35-37).

LOPRIORE L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *ELA*, n° 141, 2006/1, p. 85-94. En ligne : <http://www.cairn.info/article.php?REVUE=ela&ANNEE=2006&NUMERO=1&PP=85>

MAZET F. (2002). L'enfant, le mot, le dico. In GFEN. *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale (pp. 71-76).

MEDIONI M.-A. (2002). Les Ménines, Don Quichotte. Pour eux aussi ! CRAP. *Cahiers pédagogiques*, n° 402, mars 2002 (pp. 14-16) ; <http://ma-medioni.fr/pratique/menines-don-quichotte-eux>

MEDIONI M.-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale.

MEDIONI M.-A. (2014). Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe. Version longue de l'article publié sous le titre "La langue, vivante" dans la revue *Cahiers pédagogiques* des CRAP. Dossier : Des tâches complexes pour apprendre, n° 510, janvier 2014 (pp. 32-34). En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/situations-complexes-ordinaire-classe>

OUSTINOFF M. (2003). *La traduction*. Paris : PUF. Que sais-je ?

PICCARDO E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *ELA. Études de linguistique appliquée* 2012/3 (n°167), p. 285-297. (p. 292).

PUREN C. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995c/>

PUREN C. (2012). Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures. En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/033/>

RICOEUR P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

STEINER, George (1998). *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*. Paris : Albin Michel.