

DE L'APPRENTI LOCUTEUR AU TRADUCTEUR: LES APPORTS D'UNE FORMATION À LA RÉFLEXIVITÉ EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Malika BEN HARRAT

Université de Lausanne

malika.benharrat@unil.ch

Résumé

La didactique des langues-cultures et la didactique de la traduction abordent le sujet de la traduction de manière différente. Cependant, en situant les compétences de compréhension et de traduction à travers un aperçu historique et comparatif de leur évolution au sein de la didactique des langues-cultures ainsi que dans les tests de certification en langues, je montrerai comment certaines compétences qui sous-tendent la capacité de traduire gagneraient à être repensées dans un cadre socioconstructiviste par ces deux traditions. Enfin, je présenterai l'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères, un exercice de lecture et d'écriture qui stimule la réflexivité en prenant en compte les dimensions cognitives, sociales et affectives qui peuvent entrer en jeu lors de la réception écrite ou orale de l'information.

Mots-clés: compréhension, traduction, évaluation, français sur objectif universitaire, étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères

1. Introduction

Dans le milieu universitaire, il est généralement acquis que le statut et le rôle de la traduction en didactique des langues-cultures diffèrent de ceux qu'elle peut avoir en didactique de la traduction universitaire ou professionnelle. En effet, si la traduction constitue un moyen d'apprentissage des langues en didactique des langues-cultures, elle est une fin en soi pour la didactique de la traduction universitaire de même que pour la didactique de la traduction professionnelle, qui en fait de surcroît un objectif d'adaptation des compétences en traduction destinées au marché de l'emploi (Durieux 2005; Hamon 2016).

Pourtant, plusieurs points de tension apparaissent comme communs entre ces deux traditions, qui s'inscrivent en traductologie, et la didactique des langues-cultures, qui leur est voisine. Sans aborder spécifiquement les différences entre traduction universitaire et professionnelle, largement documentées ailleurs (Durieux 2005; Arroyó 2008; Garidel, Nieto 2014; Hamon 2016; Popineau 2016 par exemple), c'est donc à la mise en lumière de ces tensions communes que je m'attacherai dans cet article, afin de réfléchir aux compétences nécessaires à l'usage de la langue en milieu universitaire. Pour y parvenir, je commencerai par un bref tour d'horizon des principales difficultés rencontrées et relayées par des enseignants et didacticiens de la traduction ou des langues étrangères. Une incursion dans la question des compétences de compréhension et de traduction au moyen d'un panorama historique comparé de leur évolution en didactique des langues étrangères et dans le *Cadre commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001; 2018) me servira ensuite à rappeler que certaines compétences qui sous-tendent la capacité à traduire (compréhension écrite et reformulation notamment) n'ont pas toujours été prises en considération dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. De telles compétences gagneraient à être repensées dans un cadre conceptuel socioconstructiviste afin d'être développées à la fois dans une formation linguistique préparatoire aux études universitaires dispensées en langue(s) étrangère(s) et au sein d'une formation à la traduction (universitaire ou professionnelle) dans laquelle elles trouveraient évidemment toute leur place. C'est en ce sens que je proposerai un outil utile pour entraîner ces compétences, *l'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères*. Il s'agit d'un outil que je développe actuellement dans le cadre de ma thèse de doctorat (Ben Harrat, thèse en cours) et qui intègre compréhension et production écrite afin de favoriser la réflexivité des étudiants tout en tenant compte des dimensions cognitives, sociales et affectives susceptibles d'entrer en jeu lors de la réception (écrite ou orale) d'informations. Enfin, à l'aide d'extraits de l'étude de cas et de données recueillies en classe, je proposerai quelques pistes quant à son utilisation en classe de langue ou de traduction pour montrer comment cet outil peut répondre aux questions communes des différentes disciplines.

2. Didactiques des langues étrangères et didactique de la traduction: difficultés communes

Avant d'aborder les points de tension communs aux trois disciplines, il convient de rappeler qu'elles n'ont pas la même finalité. En effet, si le développement de capacités à utiliser la langue de manière professionnelle concerne les trois disciplines, on se forme en traduction universitaire principalement à des fins d'apprentissage des langues. En revanche, la pratique de la traduction professionnelle poursuit également des enjeux socio-économiques. Cela a donné lieu à des besoins didactiques distincts, largement documentés (Durieux 2005 ; Arroyó 2008 ; Popineau 2016 notamment). Ainsi Durieux (2005) et Popineau (2016) constatent-elles que la didactique en traduction universitaire relève principalement d'une didactique de la grammaticalité: en se focalisant sur une grammaire contrastive (Durieux 2005; Popineau 2016), l'accent est mis sur la correction linguistique et la connaissance de la langue en tant que système morphosyntaxique. Cette didactique de la grammaticalité se concentre sur le texte pour lui-même et tend à négliger aussi bien le contexte que le cotexte ou la recherche d'informations externes au texte à traduire (Popineau 2016), ce qui nuit évidemment à la qualité du rendu final dans la langue d'arrivée.

Dans une expérience réalisée avec des étudiants en traduction qui terminaient leur première année de formation dans la discipline, Garidel et Nieto (2014) ont analysé cent onze textes traduits entre 2007 et 2010 par les étudiants d'un même cours afin de déterminer quelles étaient les erreurs les plus fréquentes et de proposer des pistes et exercices afin d'y remédier. Elles ont notamment découvert qu'indépendamment du type de texte (modes d'emploi instructifs ou articles descriptifs de vulgarisation scientifique) ou de leur orientation (sciences dures ou sciences humaines), le faux-sens était l'erreur la plus fréquente, suivie des erreurs de rédaction en langue de référence (Dabène 1994) dans le texte d'arrivée. Une analyse plus détaillée de l'origine de ces phénomènes leur a permis de conclure que la majorité des erreurs de faux-sens survenaient plus régulièrement dans les textes scientifiques que dans les textes instructifs et que les erreurs diagnostiquées étaient dues à la fois à une incompréhension du texte de départ (difficulté à comprendre l'acception scientifique des termes en langue étrangère) et à une mauvaise utilisation des outils d'aide à la traduction (choix de la première

acception dans le dictionnaire). Quelques années plus tôt, Durieux (2005) arrivait déjà à un constat similaire. En argumentant que la compréhension en langue étrangère constituait une étape nécessaire, mais néanmoins insuffisante, pour aboutir à une rédaction adéquate dans la langue d'arrivée, elle mettait elle aussi l'accent sur les difficultés liées à la rédaction dans la langue de référence des étudiants.

À ces difficultés bien documentées s'ajoutent d'autres points de tension. En effet, plusieurs didacticiens de la traduction appellent à une meilleure prise en compte des dimensions culturelle (Durieux 2005; Hamon 2016; Popineau 2016) et pragmatique (Garidel & Nieto 2014; Hamon 2016; Popineau 2016) dans les contenus de formation à la traduction professionnelle. Car bien au-delà de l'énonciation d'un texte dans une autre langue, l'exercice de la traduction permet "d'entrer dans un autre univers linguistique, voire culturel" (Arroyó 2008: 81-82) afin de produire un nouveau texte aussi proche que possible de la version originellement rédigée dans la langue de départ. Y parvenir implique, pour la personne-traductrice, de s'engager dans un processus en trois phases¹ (Arroyo 2008: 82): déchiffrement du texte de départ (compréhension dans la langue de départ), production du texte d'arrivée et contrôle du texte d'arrivée. Autrement dit, la personne-traductrice suit un processus général allant de la compréhension dans la langue du texte de départ, puis la production dans une autre langue et finalement la correction du texte d'arrivée en fonction de celui initialement rédigé dans la langue de départ (2008).

En didactique de la traduction professionnelle, des propositions didactiques récemment articulées (Hamon 2016; Popineau 2016) s'orientent vers ce que Popineau (2016) appelle une *didactique à strates* (2016) qui intégrerait et prendrait appui sur la didactique de la grammaticalité telle que traditionnellement utilisée dans le champ, tout en la dépassant largement afin de répondre aux exigences réelles du marché de la traduction. La chercheuse propose le modèle suivant, qui comporte cinq strates:

- Strate 1: didactique de la grammaticalité
- Strate 2: didactique des connaissances
- Strate 3: didactique du lexique
- Strate 4: didactique du message /communication

¹ Arroyo (2008) a retenu les appellations proposées par Tatilon (1986).

- Strate 5: didactique de la pragmatique² (Popineau 2016: 13)

La didactique des connaissances renvoie au savoir-faire académique et professionnel de la personne-traductrice, qui inclut la capacité à rechercher efficacement de la documentation externe aux textes à traduire. La didactique du lexique concerne la construction de bases terminologiques et phraséologiques dans les langues de travail du traducteur. Ces bases devraient concerner un lexique à la fois général et spécifique aux domaines de spécialisations du traducteur (juridique, politique, médical, etc.), comme dans l'exemple suivant:

Paracetamol is a medicin that is used to ease mild to moderate pain – for example, headaches, sprains, toothache or the symptoms of a cold. (Popineau 2016: 12)

La traduction proposée par l'auteure est:

Le paracétamol est prescrit en cas de douleurs moyennes à modérées, maux de tête, douleurs articulaires, maux de dents ou symptômes grippaux. (Popineau 2016: 12)

Dans cet exemple, "headaches" peut renvoyer à la fois à "maux de tête" ou à "céphalées": en effet, le choix entre ces deux traductions dépendra du lectorat ciblé. Étant donné que les deux termes devraient en revanche être connus, la didactique du lexique sera utilisée afin que le traducteur en formation puisse les intégrer à son répertoire linguistique.

Ce que la chercheuse nomme didactique du message impliquera un travail de prise en compte du lectorat visé par la traduction. En l'occurrence, "maux de tête" conviendrait en cas de vulgarisation scientifique alors que "céphalée" serait plus adapté si le nouveau texte s'adresse à un public de spécialistes. Cette compétence, qui implique également la construction de capacités à effectuer des reformulations plus profondes et réfléchies que la traduction mot-à-mot ainsi qu'à tenir compte des possibles interférences, peut selon elle être travaillée par la variété des textes et des genres mobilisés dans le contenu de formation, mais également par des dispositifs de mise en commun des informations documentaires recueillies (Popineau 2016). Quant à la dernière strate, la didactique de la pragmatique, elle n'est pas définie par l'auteure, qui se contente de la proposer comme extension possible des quatre strates précédentes, d'où la présence d'un point d'interrogation. En effet, une didactique de la pragmatique en traduction – comme en apprentissage des langues – suppose d'entraîner les apprentis locuteurs et

² Je reproduis ici la marque d'interrogation telle que proposée par l'auteure dans son article de 2016.

traducteurs à l'analyse des effets des textes sur les lecteurs, ce qui implique également de connaître l'intention des textes (Hamon 2016, voir également Zalesskaya dans ce volume). Cette proposition de didactique stratifiée rejoint les propositions d'Hamon (2016), pour lequel l'acquisition des compétences de base en traduction professionnelle passe par le développement chez le traducteur en formation d'une capacité à se représenter les situations actées dans et par les textes afin de pouvoir les inscrire dans un contexte socioculturel donné.

On comprend donc que le déploiement d'un tel dispositif suppose une prise en compte des personnes lectrices et/ou interlocutrices et qu'en conséquence, on ne puisse plus s'appuyer ni sur une conception des langues réduites à un système morphosyntaxique et lexical, ni sur une approche qui serait exclusivement centrée sur le pan linguistique de la traduction. On pourra s'étonner, en revanche, que tout semble se passer comme si la question de la compréhension en langues étrangères était tenue pour acquise, car non problématique.

De tels questionnements ont été menés – et le sont encore – en didactique des langues-cultures au sujet des difficultés auxquelles se heurtent les apprentis locuteurs lorsqu'il s'agit d'utiliser la langue dans des situations réelles et variées, comme c'est le cas en milieu homoglotte (Dabène 1994). Si Arroyó (2008) relève que les enseignants en traduction ont commencé à recourir à des méthodes venant de la didactique des langues étrangères, c'est parce qu'il s'était déjà agi, dans cette tradition-là, de dépasser le cadre essentiellement structuraliste dans lequel s'inscrivaient tant les recherches en acquisition des langues que leur mise en œuvre au sein de méthodologies d'enseignement. Ainsi et malgré des finalités généralement conçues comme étant tout à fait distinctes, nous verrons dans la section suivante que didactique des langues-cultures et didactique de la traduction universitaire ou professionnelle peuvent se rejoindre autour de problématiques communes ayant trait à la place accordée à la traduction et à la compréhension en didactique des langues-cultures.

3. La place de la traduction et de la compréhension en didactique des langues cultures et dans les certifications de langues: quelles évolutions ?

3.1 Évolutions théoriques en didactique des langues-cultures

En traductologie comme en didactique des langues-cultures, on peut situer des tentatives de dépassement d'une perspective structuraliste à une perspective post-structuraliste au début des années 1980. Du côté de la didactique des langues-cultures, la place de la traduction au sein de la classe de langue a été tributaire des bouleversements méthodologiques successifs du XX^e siècle. Menacée de disparition durant une trentaine d'années, elle a finalement été réhabilitée par l'approche communicative. Centrale dans la méthodologie traditionnelle (Puren 1988; Germain 1993; Arroyó 2008; Kern & Liddicoat 2008), l'activité de traduction reposait principalement sur l'appropriation d'éléments morphosyntaxiques à mémoriser en vue de comprendre des textes littéraires (Germain 1993; Cuq & Gruca 2017). Le rôle de l'apprenant était celui d'un élève ou d'un "*étudiant de la langue*" (Kern & Liddicoat 2008: 28, je souligne) conçu comme passif dans son apprentissage. Jugée "inefficace, calquée sur les langues mortes et orientée vers l'écrit littéraire" (Germain 1993: 127), la méthodologie traditionnelle a vu apparaître plusieurs tentatives de réformes méthodologiques censées lui succéder.

Dans la méthodologie audio-orale (MAO) américaine fondée dans les années 1950 à 1960, l'objectif central devient la communication orale en langue étrangère. La traduction a disparu, la compréhension devient secondaire à la production (Kern & Liddicoat 2008) et l'apprentissage de structures syntaxiques prime sur celui du lexique (Germain 1993). Bien que, comme le note Germain (1993), la compréhension précède la production dans l'ordre des compétences à travailler (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite), la MAO se fondant sur la linguistique structurale et le behaviorisme, l'accent est désormais mis sur la mémorisation et la production de structures syntaxiques à l'oral (Kern & Liddicoat 2008). Ainsi, la compréhension écrite de textes s'est vue remplacée par la compréhension orale et la lecture par la répétition orale d'enregistrements (Puren 1988).

Si la MAO a succédé à la méthodologie traditionnelle aux États-Unis, en Europe, les méthodologies traditionnelle et directe ont coexisté jusqu'à

l'apparition de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) (Cuq, Gruca 2017), la seconde ayant des objectifs opposés à la première en ce qu'elle privilégiait le dialogue de type "questions-réponses" à l'oral entre enseignants et apprenants (Kern & Liddicoat 2008; Cuq & Gruca 2017). Apparue plus tardivement (1960), la SGAV se fixe également pour objectif la communication à l'oral. Elle s'appuie sur la Gestalttheorie (psychologie de la forme) et le structuralisme de Bally et de Saussure (Germain 1993; Cuq & Gruca 2017). C'est donc *la parole en situation* qui est visée par cette méthodologie (Cuq & Gruca 2017: 271). Selon Germain (1993), si la SGAV accorde de l'importance à la fois à la forme et au sens, c'est toutefois la forme qui prime, dans la mesure où il s'agit d'abord d'en avoir une perception globale et de la reproduire.

Dans une perspective plus cognitiviste s'opposant au behaviorisme, au fondement de la MAO, l'approche naturelle créée aux États-Unis dans les années 1970 à 1980 réhabilite la compréhension, qui prime désormais sur la production (Kern & Liddicoat 2008). Cette méthodologie s'appuie notamment sur les théories de Krashen (1981) et sur sa notion de *comprehensible input*, soit les éléments qui sont compréhensibles pour l'apprenant. Par exemple, l'apprentissage par la lecture ne serait possible pour l'apprenant que si ce dernier lit des éléments qu'il comprend déjà. L'apprentissage doit donc suivre une progression qui le permet. Dans cette méthodologie, la notion de *comprehensible input* est conçue comme "la condition nécessaire et suffisante³ à l'acquisition d'une langue" (Kern & Liddicoat 2008: 28).

Si la MAO, la SGAV ou l'approche naturelle ont eu le mérite de s'intéresser à la langue orale et/ou aux langues du quotidien, elles avaient également pour points communs de prohiber tout recours à la L1 afin d'éviter les interférences entre les deux systèmes linguistiques (Germain 1993). De ce fait, toute activité de traduction se voyait rejetée dans le cadre de ces méthodologies.

Pour Germain (1993) ou Kern, Liddicoat (2008), c'est avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 1980 que l'on retrouve des traces de pratiques de la traduction, entretemps bannie des classes de langue (Arroyó 2008 ; Hamon 2016) qui avaient recours à la MAO, à la SGAV ou à l'approche naturelle. L'approche communicative marque le passage entre une conception structuraliste telle que pensée dans les méthodologies précédentes et une conception

³ Dans une mise à jour de sa théorie, Krashen finira par assouplir sa position: "Comprehensible input is necessary for language acquisition, but is not sufficient. The acquirer must be 'open 'to the input' [...] Also. The input needs to contain 'i+1', an aspect of language that the acquirer has not yet acquired but that he or she is ready to acquire" (Krashen 1991: 409).

fonctionnelle de la langue et de la communication (Kern & Liddicoat 2008). Cette méthodologie résulte d'un croisement entre de nouvelles approches théoriques linguistiques apparues dans les années 1960 et 1970 (linguistique pragmatique, sociolinguistique et analyse conversationnelle notamment) et plusieurs événements sociopolitiques à l'échelle européenne, voire occidentale (mondialisation et mobilité internationale) qui ont contribué à redéfinir les besoins langagiers (Kern & Liddicoat 2008). Le Conseil de l'Europe constitue un groupe d'experts en charge de la mise sur pied de cours destinés à un public d'adultes, qui en viendra à publier le *Threshold Level* en 1975, puis le *Niveau-seuil* un an plus tard en français (Germain 1993). Ces documents, qui font figure de références en didactique des langues-cultures, ont permis une diffusion large de l'approche communicative, nouvelle méthodologie conçue afin de :

faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'enseignement des langues au service du développement de *rencontres ponctuelles* entre ressortissants de pays différents, dans un *cadre touristique* ou dans un *cadre professionnel* (Puren 2002: 59, je souligne).

Accordant une place importante à la dimension culturelle inhérente aux langues, l'approche communicative préconise l'utilisation de documents authentiques et non conçus spécifiquement pour la classe de langue (Germain 1993). On pouvait donc penser, avec Kramersch (1984), que si :

tout discours est de nature interactive, non seulement au sens étroit de transaction verbale entre deux ou plusieurs participants [...], mais au sens large d'interprétation mutuelle, c'est-à-dire d'ajustement, dans son élaboration, aux intentions communicatives d'un interlocuteur réel ou potentiel (Kramersch 1984: 17),

il devenait alors possible d'envisager la dimension interactive qui sous-tend aussi bien une conversation que le processus de traduction et le produit final né grâce aux multiples négociations entre sens perçus et reconstruits (Kramersch 1984) d'une langue à l'autre par les interlocuteurs-traducteurs.

Mais étant donné qu'apprendre une langue revenait à préparer les personnes à interagir avec d'autres dans le cadre de situations telles que le séjour initial (initier une conversation avec un Français) et/ou de courte durée (réserver une chambre d'hôtel dans le cadre d'un voyage d'affaire ou de plaisance) (Puren 2002), les actes de parole déterminés par les auteurs du *Niveau-Seuil* concernaient principalement les situations de mise en contact, de rencontres ou d'interactions brèves (Puren 2009) de la vie quotidienne comme une transaction à la poste. Autrement dit, une telle perspective ne permettait pas encore de se préparer à ou de réaliser des (trans)actions plus engageantes et contraignantes à long terme, telles que la recherche et la location d'appartement; elle ne semblait d'ailleurs pas

non plus envisager les situations de cycles d'études complets à l'étranger ou autres installations dans la durée. Par ailleurs, les situations proposées renvoyaient à un mode individuel dans lequel l'individu évoluait sans enjeu collectif (Puren 2002, 2009), contrairement à ce qu'implique la construction de relations favorisant la cohabitation à long terme avec autrui (collègues d'université ou de travail).

En ce qui concerne la traduction, celle-ci se voit réhabilitée notamment par Widdowson, théoricien anglais de l'approche communicative, qui décrit l'objectif de cette dernière en ces termes:

Ce que nous cherchons à faire, c'est amener l'apprenant à appréhender la langue étrangère de la même façon qu'il appréhende sa propre langue et à l'utiliser de la même façon en tant qu'activité de communication. Cela étant, il semblerait raisonnable de faire appel à la connaissance que l'apprenant possède de la manière dont sa langue maternelle sert à des fins de communication. En d'autres termes, il semblerait raisonnable de recourir à la traduction. (Widdowson 1981: 179)

En France, Puren (1995) relève toutefois que le retour de la traduction en classe de langue coïncide aussi avec une volonté d'accorder davantage d'importance à la compréhension dans le parcours scolaire des écoliers et lycéens. À cette fin, le chercheur mentionne l'exemple d'examens d'allemand auxquels il convenait de répondre en français. C'est ainsi le recours à la langue de référence des étudiants qui permettait le contrôle de la compréhension de documents à lire en allemand. Il faut néanmoins relever que dans ce cas précis, la traduction se voit réduite à un instrument de contrôle de la compréhension en langue étrangère. De manière intéressante, on peut noter que la création de tels examens semble reposer sur l'idée que les compétences de compréhension en langue étrangère seraient moins aisées à estimer s'il fallait les évaluer dans des productions rédigées dans la langue en question.

En bref, si la traduction s'est vue réhabilitée en classe de langue à la fin du 20^{ème} siècle et qu'on semblait faire grand cas de la compréhension à cette période, il convient tout de même de relever le paradoxe suivant: quand on ne renonçait pas tout bonnement à interroger les étudiants dans la langue étrangère, c'est le recours aux documents brefs (Puren 2009) et aux sujets de la vie quotidienne qui ne favorisaient pas le développement d'une compétence fine en compréhension et en production dans les langues étrangères.

L'arrivée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECR, 2001) laisse présager une évolution toute différente, en ce qu'il introduit de nouvelles situations sociales de références (Puren 2009) qui visent désormais à inscrire plus durablement les personnes apprenties-locutrices

dans leur(s) société(s) d'installation. L'objectif du CECR nous est présenté par ses auteurs comme

[u]n Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, [qui] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR 2001: 15)

Dans cette perspective, le locuteur n'est plus seulement considéré comme quelqu'un qui parle ou écrit: c'est désormais aussi et surtout un acteur social qui agit avec la langue sur le monde qui l'entoure. Selon Puren (2002, 2009), une rupture de conception est identifiable entre la perspective (co)actionnelle et l'approche communicative en ce que la (co)action implique un enjeu social authentique, contrairement à la communication simulée de l'approche communicative. Poursuivant cette réflexion, Puren (2002) propose d'élargir la perspective actionnelle envisagée par le CECR en introduisant le concept de co-action, ce qui présente le double avantage de concevoir un acteur social interagissant avec les autres dans un but commun et de l'inscrire plus pleinement dans la société. D'où la nécessité, selon lui, de se référer à une perspective co-actionnelle dans laquelle les individus agissent en créant du sens avec d'autres personnes.

Comme le suggèrent les évolutions didactiques mobilisées, sur le plan théorique, le passage d'une conception de la personne communicatrice à une personne locutrice/actrice qui agit avec d'autres membres d'une société donnée a permis une meilleure prise en compte de la diversité des champs d'action dans lesquels un individu peut être amené à utiliser la langue (Puren 2002; Kern & Liddicoat 2008) en situations réelles, et non plus seulement lors d'activités artificielles ou de tourisme, typiques de l'approche communicative (Puren 2002). Cette diversité de champs d'action, qui implique d'avoir accès à une variété de positions (par exemple expert d'un domaine professionnel donné, mais novice

d'un autre, futur locataire, mère, etc.) et donc de pouvoir parfois négocier plusieurs identités lors d'une même interaction sociale (Kern & Liddicoat 2008), constitue un argument supplémentaire en faveur du développement de compétences de traduction et d'interprétation chez les apprentis-locuteurs d'une langue donnée.

Toutefois, s'il a été possible sur le plan théorique, un tel passage n'a pas nécessairement été réalisé dans les pratiques (Puren 2002). En dépit d'une réhabilitation de compétences telles que la traduction, de l'évolution des méthodologies d'enseignement et d'une conception toujours plus précise de la diversité des positions potentielles de la personne apprentie-locutrice, on se trouve actuellement dans une période dans laquelle les compétences de production sont davantage travaillées en classe de langue, au détriment des compétences de compréhension, ce qui, au-delà des dégâts que l'on peut aisément imaginer en traduction professionnelle, interroge plus globalement quant à la réalisation d'actions en milieu homoglotte.

3.2 Didactique et certifications internationales en langues étrangères: un autre point de tension

L'arrivée du CECR coïncide également avec une augmentation du nombre de candidats aux certifications officielles en langue apparues dès les années 1980. En effet, alors que les universités commençaient à demander des prérequis linguistiques aux étudiants pour être éligibles ou dispensés d'examen d'entrée dans une filière ou une autre, l'obtention d'une certification en langue a rapidement été perçue comme un facteur facilitant l'accès aux études supérieures ou au marché de l'emploi de la société d'installation. À partir du début des années 2010, présenter une certification en langue est devenu nécessaire en vue de l'obtention d'un permis de résidence (dès 2011 au Canada) ou lors d'une demande de naturalisation (dès 2012 en France, [Mourier & Mègre 2021] et dès 2018 pour la Suisse). Ainsi, du fait de la reconnaissance qui leur est accordée aussi bien en milieux universitaire et professionnel qu'au niveau politique, on peut désormais considérer que les certifications "se sont imposées dans le secteur de l'enseignement des langues étrangères comme *instruments structurants de l'apprentissage et de l'offre de formation*" (Mourier & Mègre 2021: 143, je souligne).

C'est ici que se situe un nouveau point de tension, entre didactique des langues et certifications internationales cette fois. Car si, du côté de la didactique de la

traduction, Durieux (2005) avait déjà attiré l'attention sur le fait qu'en France, les épreuves du concours de traducteurs conditionnaient les contenus de formation, Maurer et Puren (2019) évoquent pour leur part, presque vingt ans plus tard, la difficulté des enseignants à "sortir du Cadre" et à

s'arracher à la logique qu'il impose, qui est de construire les curricula et les programmes, d'évaluer les progrès des élèves et de piloter leurs apprentissages à partir d'un dispositif d'évaluation certificative individuelle. (Maurer & Puren 2019: 2)

Alors que, d'un côté, le CECR propose une perspective innovante dans une logique d'utilisation de la langue dans une multitude de contextes présentés à juste titre comme de plus en plus complexes, de l'autre il ne se prononce pas sur la manière dont on peut enseigner et apprendre une langue étrangère. Néanmoins, alors même que de nombreuses critiques concernant le fossé constaté entre les connaissances du monde scientifique et le résultat de la version originale de 2001 avaient été émises dès sa sortie (Maurer, Puren 2019), le Cadre se positionnait et se positionne encore en tant qu'outil de référence pour l'évaluation des langues indépendamment des contextes d'utilisation de celles-ci.

Il en a résulté un écart important entre ce que prônait l'outil et les découvertes de la recherche en acquisition des langues et en didactique des langues-cultures déjà réalisées au moment de la publication de 2001. Ainsi, bien que la compétence de traduction ait certes été réhabilitée d'un point de vue théorique, le recours à des exercices de traduction ou de reformulation a pu sembler inutile aux enseignants de langue puisque les épreuves des différents examens certificatifs ne font appel ni à cette compétence ni à celles qui la sous-tendent (reformulation, etc.).

Par ailleurs, et en conséquence de ces derniers points, ce qui avait été décrié à l'époque de la version originale du CECR n'a fait que s'accroître au fil du temps: forts du succès commercial des diplômes de certification qui sont décernés⁴, les auteurs de la publication du Volume complémentaire de 2018 n'ont pas non plus pris en compte l'évolution des modèles théoriques et pratiques proposés entretemps par la didactique des langues-cultures (Maurer, Puren 2019). Faute de réponses aux considérations théoriques et pratiques des enseignants, il en a résulté un écart encore plus important entre ce que préconisent les recherches en didactique des langues-culture et les pratiques institutionnelles que l'on peut réellement observer en classe de langue. Ainsi, faute de formation initiale et/ou

⁴ En guise d'illustration, 400'000 candidats par an se présenteraient à une épreuve du DELF ou du DALF (delfdalf.ch 2022). À cela s'ajoutent évidemment les certifications dans les autres langues concernées en Europe (anglais, allemand, espagnol, etc.).

continue, ou pris dans la volonté d'une hiérarchie qui leur imposerait le CECR comme cadre conceptuel d'enseignement-apprentissage, les enseignants de langue qui le souhaiteraient ont et auront bien du mal à échapper à "l'injonction CECR" (Maurer, Puren 2019: 2).

Pour ce qui est des compétences de compréhension et de traduction, alors que l'on pouvait croire que l'introduction de documents authentiques plus proches de la réalité des pratiques langagières aurait également contribué à dépasser l'exposition à des contenus d'apprentissage stéréotypés (Cuq & Gruca 2017), plusieurs signes laissent plutôt penser que les capacités à comprendre des informations à l'oral comme à l'écrit lors d'activités de réception ont plutôt pâti de ce flou conceptuel au fil du temps. Une comparaison entre la version actuelle de l'épreuve de compréhension écrite de niveau B2 et celle qui devrait lui succéder permettra d'illustrer mes propos. Les deux extraits analysés proviennent d'épreuves d'entraînements mises à disposition sur le site de DELF-DALF Suisse, dispositif qui se charge de la passation des épreuves en qualité de relais pour la Suisse de France Éducation international (anciennement CIEP), opérateur gouvernant les centres de passation des épreuves de certifications DELF/DALF dans le monde.

- 6 Expliquez avec vos propres mots l'objectif du principe de responsabilité élargie. 2 points

.....

.....

- 7 Les entreprises considèrent que le recyclage est important parce que... 1 point

- A le gouvernement leur donne des subventions.
 B les déchets s'accumulent dans leurs entrepôts.
 C les matières premières sont difficiles à obtenir.

- 8 Vrai ou faux ? Cochez () la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. 1,5 point

1 point par affirmation à traiter. Le candidat obtient la totalité des points si le choix Vrai/Faux ET la justification sont corrects, sinon aucun point.

	VRAI	FAUX
La totalité des pièces des appareils peut être recyclée.		
Justification : :		
.....		

Figure 2: Extrait de la version actuelle de la compréhension écrite du DELF B2 Tout public⁵, (exemple 2, exercice 1, p.5, DELF-DALF Suisse 2022)

L'épreuve de compréhension écrite totalise 25 points, comme il est d'usage dans chaque compétence testée indépendamment des niveaux de langue évalués. L'épreuve de démonstration mobilisée ci-dessus comporte dix-huit questions réparties en deux exercices de 13 et 12 points. Sur les deux exercices proposés, on peut compter neuf questions à choix multiples simples (une seule réponse correcte parmi trois propositions) pour une valeur de 9 points sur 25, quatre questions de type "vrai ou faux" nécessitant une citation extraite du texte afin de justifier ce choix pour une valeur de 9 points, deux questions courtes à réponses construites fermées (citer un élément provenant du texte) pour une valeur de 2,5 points et enfin, trois questions faisant appel à une compétence de reformulation pour une valeur de 4,5 points.

On constate un déséquilibre dans la répartition tant dans les types de questions qu'en ce qui concerne les points accordés en rapport au total de l'épreuve. En effet, on peut obtenir une grande majorité des points (20,5/25) grâce aux trois premières catégories de questions, qui relèvent d'un processus de

⁵ La version dite "Tout public" des examens DELF-DALF est celle destinée aux adultes.

localisation/extraction et n'impliquent aucune tâche d'interprétation. On retiendra tout de même la présence de questions nécessitant une reformulation, comme la question 6, qui renvoie à un problème soulevé par l'auteur du texte: "expliquez avec vos propres mots l'objectif du principe de responsabilité élargie", ce qui équivaut à une forme de médiation de concept et teste la compréhension détaillée des candidats. Néanmoins, les questions faisant appel à des capacités d'interprétation et/ou de reformulation ne concernant finalement qu'une infime partie des points de l'épreuve, il n'est donc pas invraisemblable de penser que le développement de telles compétences ne constitue pas une priorité dans le cadre d'une formation dédiée à la préparation des épreuves, voire dans le cadre de formations en langue plus générales.

Une telle tendance pourrait encore s'accroître, à en juger par les futures épreuves du même niveau. Extrait de la version d'entraînement au futur DELF B2 mise à disposition par le dispositif DELF-DALF Suisse, l'exemple mobilisé ci-dessous donne un aperçu d'une conception de la compréhension définitivement réduite à une identification approximative de microéléments textuels tels que des chiffres (années, montants ou pourcentages) ou autres mots isolés qu'il convient de déchiffrer et de repérer dans le texte.

- ④ Dans les entreprises qui la mettent en place, l'indemnité kilométrique pour le vélo a des effets... 0,5 point
- A positifs.
B modérés.
C décevants.
- ⑤ Le moyen de transport le plus efficace pour se rendre au travail en ville serait actuellement... 1 point
- A le vélo.
B la voiture.
C les transports en commun.
- ⑥ Selon le député, l'usage du vélo permettrait aux employés d'être... 1 point
- A plus ponctuels.
B plus productifs.
C plus coopératifs.

Figure 3: Extrait de la compréhension écrite du DELF B2 Tout public entrant en vigueur dès 2023 (exemple 1, exercice 2, p.8, DELF-DALF Suisse 2022)

Le nouveau format de l'épreuve ne contient plus qu'un seul type de questions: les questions à choix multiples simples. On peut de plus constater que le bornage de la question 5 opéré par les questions 4 et 6 rend le recours au texte superflu:

étant donné que l'enchaînement de questions concerne le même thème (le vélo), ce dernier est rapidement identifiable. En bref, un candidat entraîné à la passation de tests standardisés de ce type sera en mesure de deviner que la réponse A est attendue à la question 5. Par ailleurs, le déroulement des questions suivant généralement celui du texte, l'identification des réponses aux questions 4 et 6 au sein du texte faciliterait également le bornage de la réponse à la question 5 dans le paragraphe concerné. On peut donc craindre que cette tendance ne fasse que s'accroître avec le temps, d'autant que cela vaut aussi pour d'autres langues: c'est en effet au nom de l'harmonisation internationale des certificats de langues que les questions à réponses ouvertes des épreuves de compréhension orale et écrites des niveaux A1 à B2 du DELF seront supprimées à partir de l'année 2023-2024 (Delf-Dalf Suisse 2022).

Par conséquent, si le point de départ pour déterminer un programme d'enseignement en langue est le contenu des épreuves de certifications en langues — tout comme le concours en traduction semble l'être pour le contenu de certaines formations à la traduction, formateurs en langue et en traduction risquent tôt ou tard de faire face à un certain nombre de problèmes posés par ce qu'est désormais devenu le construct de compréhension dans les épreuves de compréhension orale et écrite des examens de langues.

4. Pistes de travail et réponse didactique

4.1 Une autre conception de la classe de langue et de traduction

S'il paraît pleinement légitime de chercher à développer les compétences des futurs traducteurs lorsque l'on se situe en traductologie, il me semble que les modèles actuels négligent sans doute un aspect important de l'enseignement-apprentissage. Dans l'héritage de l'approche communicative en effet, la personne apprentie-locutrice semble surtout conçue, dans la plupart des activités d'apprentissage ou épreuves de certification, comme une consommatrice à laquelle on ne demande pas de recourir à des processus cognitifs aussi élevés que ceux qui seraient attendus dans le cadre d'une formation dispensée dans la langue testée. Il convient donc de s'assurer de partir des acquis préalables réels des étudiants, ce qui nécessite de les évaluer dès le début de la formation; par ailleurs, qu'il s'agisse des propositions didactiques émanant des didacticiens des langues-cultures, de la traduction ou de référentiels comme le CECR, ces conceptions sont

le plus souvent exclusivement orientées vers des aspects linguistiques et culturels et négligent la prise en compte plus globale des personnes qui les véhiculent.

Pour explorer cette perspective, je propose d'envisager l'acte de traduction comme une pratique sociolinguistique intégrée dans les relations entre des personnes qui ne sont pas nécessairement toujours inscrites dans une seule et même société et qui appartiennent surtout à plusieurs communautés de pratique (Wenger 2005), la classe de langue ou la classe de traduction en étant une parmi d'autres. Le fait est que ces autres communautés de pratique poursuivent la plupart du temps des buts très éloignés de ceux visés par les classes de langue ou de traduction. Ainsi, dans une perspective socioconstructiviste dans laquelle la personne apprenante de L2 est une actrice sociale qui deviendra peut-être traductrice par la suite, on gagnera à insister davantage sur le développement de compétences requises par la personne apprentie-locutrice, traductrice ou interprète qui évolue au sein de communautés de pratique spécifiques que représentent aussi bien la classe de langue ou de traduction qu'un milieu professionnel donné ou un monde associatif. Dans la lignée de Puren (2002) et Hamon (2016), la compétence en traduction pourra alors être travaillée en classe dans une perspective co-actionnelle, qui implique la co-construction de sens entre étudiants, et non plus seulement entre l'enseignant et une personne-étudiante donnée (Puren 2002). Envisagée comme une pratique sociale et dans une perspective relationnelle, la traduction est donc conçue comme une pratique langagière qui vise à rendre un discours accessible à un tiers, ce qui implique un travail de médiation et d'adaptation aussi bien au contexte qu'au lectorat concernés.

En effet – et c'est à mon sens précisément sur ces points que les trois traditions didactiques peuvent se rejoindre – on peut également relever que suivre une formation tertiaire implique généralement l'acquisition pour la personne-étudiante d'une capacité à utiliser efficacement la langue dans tous les domaines de sa vie (personnel, académique, professionnel, etc.) (Arroyó 2008); si l'on considère qu'un étudiant en traduction est ou a été un apprenti-locuteur de langue, ce constat concernera également les enseignants en traduction. Étant donné qu'un étudiant débutant en traduction est avant tout un débutant à l'université – ou du moins dans une nouvelle université et/ou dans une nouvelle discipline – la transition entre le lycée et l'université ou entre deux universités comporte des enjeux supplémentaires pour les personnes allophones. De fait, dans une telle perspective,

s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières. (Jeanneret 2010: 28)

C'est donc en observant, en parlant, et en écrivant en milieu universitaire que l'on adaptera son répertoire linguistique pour ce milieu précis. On n'entre donc plus seulement dans une culture lorsque l'on entre dans un texte de manière brève et superficielle: l'objectif devient au contraire la navigation adéquate et continue dans les microcultures que représente la classe de langue ou de traduction de l'université d'installation, et plus largement dans les diverses communautés de pratique de la société dans laquelle la personne concernée s'inscrit. S'il s'agit d'évoluer dans des espaces dans lesquels on est amené à de multiples négociations de sens (Jeanneret 2010) avec des personnes qui sont des collègues et des enseignants (Puren 2002, 2009), et ce dans une durée comprise en années, cela implique pour les didacticiens et les enseignants en langues étrangères comme en traduction d'inclure un travail sur les savoir-faire transversaux aux études universitaires tels qu'ils sont attendus dans la future ou nouvelle discipline de l'université d'installation. En effet, lorsque l'appropriation langagière⁶ se déroule notamment en milieu universitaire et que les étudiants sont engagés dans des programmes de mise à niveau linguistique, il convient également de prendre en considération les compétences linguistiques et méthodologiques requises par la faculté ou sous-section de fréquentation future (qui pourrait être un institut de biologie ou une école de traduction) et de se situer à l'intersection entre ces dimensions.

Ainsi, si l'on admet que les classes de langue ou de traduction sont des espaces d'appropriation de pratiques langagières définies par des programmes et plans d'études spécifiques à ces disciplines universitaires, on gagnerait à les envisager également comme des lieux d'élaboration de représentations et de pratiques sociales adaptées aux contextes dans lesquels les personnes-étudiantes sont ou seront amenées à utiliser la langue d'appropriation et de travail académique ou professionnel. En d'autres termes, il convient donc d'une part de tenir compte des connaissances préalables des étudiants (Durieux 2005) ou du "déjà-là" (Maurer, Puren 2019: 242), entendu comme "le répertoire langagier dont est doté

⁶ À la suite de Jeanneret (2010), j'utilise le terme d'appropriation afin de dépasser la distinction entre apprentissage scolaire et acquisition en milieu naturel établie par Krashen (1981). Comme pour n'importe quel acteur social, il s'agit bien au contraire pour nos étudiants d'arriver à articuler apprentissage et acquisition afin de s'approprier des pratiques langagières et traduisantes qui leur permettent d'être opérationnels aussi bien à l'université que sur le marché du travail.

l'apprenant au moment de commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue et qui continue d'évoluer" et qui englobe "les savoir-faire langagiers et communicatifs acquis ou appris dans une ou plusieurs langues" (Maurer & Puren 2019: 289); cela implique d'autre part d'élargir encore ce modèle afin d'y intégrer les dimensions cognitives, sociales et affectives qui entrent également en jeu dans tout processus d'apprentissage. Dans un milieu universitaire, et plus largement dans tout programme destiné à des publics d'adultes, il me semble que l'on gagnerait également à tenir compte d'un *déjà-là expérientiel* obtenu par les socialisations successives des individus. Plus vaste et englobant, le déjà-là expérientiel permet de s'intéresser à l'acculturation académique et disciplinaire de la personne apprenante-locutrice-traductrice, notamment par le biais des représentations sociales (Moscovici 1976) véhiculées par cette dernière lors de ses interactions.

Dans une perspective socioconstructiviste de la théorie des représentations sociales, cerner l'origine ou la manière dont se structurent ces représentations importe moins que le fait de voir comment elles influencent les pratiques des personnes qui les produisent. En d'autres termes, on s'intéresse à la manière dont les contenus proposés ou des comportements attendus des personnes sont "initiés, subis, acceptés ou rejetés par des sujets" (Giust-Desprairies 2016: 242) qui "comprennent et interprètent différemment la situation dans laquelle ils se trouvent et ne se comportent pas de manière semblable devant une procédure qui reste identique" (Jodelet 1984: 364). En effet, si la tâche donnée par l'enseignant est généralement la même pour l'ensemble du groupe-classe, les personnes-étudiantes donnent sens à cette expérience sociolinguistique en recourant aux représentations sociales (Jodelet 2003, 2008; Abric 2011; Zeiter 2018; Ben Harrat & Zeiter 2022) qu'elles ont préalablement construites "sur la base d'événements passés, de préoccupations actuelles et de projections vers l'avenir, donc de [leur] socialisation" globale (Ben Harrat & Zeiter 2022: 2). Cette socialisation globale, qui s'est déroulée dans des espaces langagiers, géographiques, politiques et académiques multiples, ne poursuivait pas les mêmes objectifs que ceux recherchés par la nouvelle institution universitaire, mais les représentations construites au sein de ces espaces auront des fonctions d'orientation et de justification a posteriori (Abric 2011) dans les pratiques à venir.

4.2 Une réponse didactique

Outre l'exercice de la traduction, il convient d'avoir recours à des exercices intégrant compréhension et production incluant des compétences qui sous-tendent la capacité de traduction (reformulation, recherche documentaire) en vue de développer des compétences de compréhension et d'interprétation suffisamment fines pour les études universitaires. Afin d'aider les étudiants à réactualiser et à légitimer leurs représentations des tâches à effectuer en milieu académique tout en les familiarisant avec les outils qui y sont couramment utilisés et en leur permettant de progresser sur le plan linguistique, recourir à des activités qui relèvent de l'approche par problèmes (Barrows & Tamblyn 1977, cités par Barrows 1996) présente un potentiel exploitable et adapté à la classe de langue comme à la classe de traduction.

L'étude des cas pour l'enseignement (ou la *Méthode des cas*, Van Stappen 1989; Mucchielli 1992) est souvent utilisée à des fins d'évaluation formative dans des disciplines telles que la médecine, le droit, la psychologie, la biologie ou le marketing. Dans un usage traditionnel, la résolution d'une étude de cas implique d'effectuer quatre opérations: l'analyse du cas, un diagnostic, la prise de décision et enfin le choix d'une solution adaptée à la situation proposée, puis la conceptualisation des règles dégagées à des situations similaires (Van Stappen 1989; Chamberland, Lavoie & Marquis 2011). On s'intéresse davantage au processus d'analyse et à la cohérence de ce dernier plutôt qu'au résultat en lui-même (Van Stappen 1989). En classe de L2, de telles activités favorisent la réflexivité et la médiation et sont exploitables dès le niveau A2 tel que défini dans les termes du CECR. Plusieurs exploitations sont envisageables: présenter une étude de cas qui ne demande aucune traduction ou proposer un format mixte qui comporterait un paragraphe à traduire dans une autre langue. Toutefois, il s'agit dans un premier temps, comme le préconise Durieux (2005), de ne pas entrer directement dans l'opération traduisante, mais d'apprendre à utiliser des outils et des stratégies qui y préparent, telles que la recherche de documentation externe aux textes à étudier/traduire ou l'identification des genres textuels et des différentes formes que prennent ces derniers.

Si l'on tend habituellement à utiliser des textes séparant les genres (narratif, descriptif/informatif et argumentatif) (Riquois 2019), travailler avec des textes mêlant ces genres offrirait ainsi un moyen complémentaire de travailler la distinction entre ceux-ci tout en combinant les effets qu'ils produisent sur la

personne-lectrice. C'est ce que *L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères* que je développe actuellement se propose de faire. Cet outil intègre compréhension et production écrite et est destiné à favoriser la réflexivité en langue étrangère tout en tenant compte des dimensions cognitives, sociales et affectives susceptibles d'entrer en jeu lors de la réception écrite ou orale d'informations. Les principes majeurs sur lesquels il repose sont que le cas doit porter sur un objet culturel complexe (système de formation, d'assurances ou d'accès aux soins d'un pays donné, etc.) et impliquer l'étudiant en l'interpellant personnellement.

L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères s'appuie sur les genres narratif, descriptif et argumentatif tout en invitant les étudiants à consulter plusieurs documents et ressources externes au texte afin de répondre aux questions et résoudre le cas présenté. Ce mélange des genres implique donc une combinaison des contraintes relatives à ces genres de texte (Cuq & Gruca 2017; Riquois 2019). Aux dimensions traditionnelles et caractéristiques des études de cas viennent s'ajouter deux dimensions complémentaires: une implication personnelle des étudiants par le biais de liens à effectuer avec des situations analogues potentiellement déjà vécues (en l'occurrence le choix d'un projet professionnel et les processus de catégorisation sociolinguistique susceptibles d'en découler), ainsi qu'un travail sur des implicites linguistiques et culturels (allusions, éléments culturels sous-entendus, dimension pragmatique et pouvoir déontique de la langue [Searle 2009], etc.) véhiculés par le discours des protagonistes du texte. L'ajout de ces dimensions permet un double mouvement entre implication personnelle et distanciation du lecteur en regard de la situation et des questions proposées. Lorsqu'il convient de résoudre une situation-problème de type "D'après ce texte et vos connaissances du système de formation en Suisse, quel projet le personnage devrait-il suivre ?", l'étudiant puisera dans ses connaissances et dans la documentation fournie afin de répondre. Pour traiter une question telle que "Le personnage compte x années avant de pouvoir exercer son métier. Ce calcul vous semble-t-il correct ? Justifiez votre réponse", l'étudiant devra à la fois mobiliser les connaissances préalablement acquises sur le sujet et les étendre par le biais d'une recherche documentaire qui lui permettra une prise en compte de tous les paramètres qui entrent en jeu dans le parcours menant à l'exercice de la profession suggérée. Une réponse argumentée est attendue ("justifiez") afin de permettre à l'enseignant d'évaluer son raisonnement. Ce type de questions favorise par ailleurs la

distanciation tant du texte que de sa situation personnelle. Inversement, identifier des adjuvants et des opposants au personnage principal ou imaginer ce que l'on répondrait aux premiers si l'on se trouvait à la place de ce dernier permet la prise en compte des dimensions socioaffectives de la réception des contenus textuels. Positionnés socialement (Davie & Harré 1990) par le texte et par les questions qui leur sont adressées, les étudiants répondent cette fois-ci aux situations qui leur sont proposées en étant impliqués de manière plus directe et personnelle que ne le permettraient les questions précédentes. En retour, ils sont invités à se positionner et à hétéropositionner (voir par exemple Van Langenhove & Harré 1999 ou Ben Harrat & Zeiter 2022⁷) les personnages du texte selon leur compréhension des situations proposées et des valeurs qu'ils y projettent. Ce faisant, les étudiants laissent entrevoir leurs représentations des divers éléments socioculturels et linguistiques déployés dans le texte, ce qui permet à l'enseignant d'élaborer des pistes d'intervention à mobiliser lors de la mise en commun ou résolution collective du cas présenté.

Généralement mise de côté en milieu académique, la dimension socioaffective gagnerait en effet à faire l'objet de davantage d'attention, dans la mesure où toute activité d'apprentissage se voit médiée par le filtre affectif avec lequel on intègre ou non à son raisonnement des informations lues et/ou entendues. L'hypothèse sur laquelle je m'appuie est que le traitement de cette dimension favorise non seulement l'implication des étudiants dans l'activité proposée, mais qu'une fois traitée, elle permet également de se distancer de ses affects pour passer à un raisonnement plus conforme à ce qui est attendu en milieu académique.

Idéalement, le cas est accompagné d'un document sonore comportant une lecture du texte. Le recours à un document sonore complémentaire au texte présente de nombreux avantages. Outre que, sur le plan linguistique, il favorise la compréhension orale générale des étudiants, il leur donne également une occasion de travailler les liens entre phonie et graphie(s) de la langue d'appropriation. Il s'agit d'une condition importante, car la recherche en acquisition des langues a montré que des difficultés à établir ces liens de manière procéduralisée étaient susceptibles de ralentir la lecture en raison des difficultés de déchiffrage engendrées (Riquois 2019). Par ailleurs, l'établissement de tels liens reste parfois un enjeu, et ce même lorsque le niveau général de langue est élevé. Ce paramètre

⁷ Pour un résumé en français des principes et mouvements liés à la théorie du positionnement de Davies et Harré (1990), voir Ben Harrat et Zeiter (2022).

peut également renforcer l'usage d'outils tels que les dictionnaires en ligne intégrant une fonction de prononciation de mots isolés, en proposant dans ce cas-ci une prononciation des mots en contexte. Joindre une lecture du texte facilite la transition vers l'activité de résolution orale commune du cas avec le groupe-classe, puisque le passage entre les versions orale et écrite servira à la reconnaissance de termes qu'il conviendra ensuite d'utiliser à l'oral. Enfin, cela constitue une alternative sans doute plus stimulante pour les étudiants, qui pourront naviguer entre le format écrit et le format oral et aborder leur travail autrement.

L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères peut être utilisée dans le cadre d'une évaluation formative qui se déploierait selon les cinq phases suivantes:

- 1) un travail en classe présentant une partie des concepts mobilisés dans l'étude de cas;
- 2) la résolution individuelle du cas proposé;
- 3) une rétroaction individuelle portant sur l'évaluation du contenu et la manière dont le cas a été résolu (sans indiquer de solution définitive);
- 4) une mise en commun/résolution collective du cas analysé;
- 5) une rétroaction individuelle portant sur la langue.

Une alternance entre diverses modalités d'enseignement et de présentation des informations (activités de groupes mobilisant la prise de notes et l'échange de points de vue, extraits de conférences et prise de notes, réflexion personnelle) est préconisée, de même que la découverte de nouveaux éléments en alternant l'individuel et le groupal. En ce sens, bien que les cours magistraux ou autres activités qui s'y rapportent soient décriés en raison du rôle passif dans lequel sont placés les étudiants, ils représentent toujours une réalité majoritaire dont il faut saisir les codes (Mangiante & Parpette 2011) et qu'il convient donc de maîtriser pour assurer son avenir universitaire.

Dans le cas de la classe de langue ou de traduction, la phase 2 diffère de ce qui est habituellement conseillé lors de la résolution d'études de cas. Alors qu'il est généralement recommandé d'inviter les étudiants à travailler en groupe lors des premières étapes de la résolution des cas traditionnels (Van Stappen 1989; Mucchielli 1992; Chamberland, Lavoie & Marquis 2011), on pourra préférer procéder à une résolution individuelle du cas lors de cette phase. Puisque l'appropriation langagière est un enjeu pour nos classes, la résolution individuelle

du cas permettra à chaque étudiant d'avoir des éléments à partager lors de la mise en commun de la phase 4 et de favoriser ainsi la participation de tous lors de cette phase orale.

La rétroaction de la phase 3, qui ne concerne à ce moment-là que le contenu mobilisé par l'étudiant dans sa résolution, contribuera également à l'inviter à poursuivre sa réflexion lors de la résolution commune du cas de la phase 4. La rétroaction linguistique interviendra en phase 5, soit après la résolution commune. Deux raisons motivent ce choix. Il s'agit tout d'abord de laisser les étudiants profiter de la séance commune pour s'appropriier des termes qui leur manquent encore ou qui émergeraient au cours des échanges, mais également de les encourager à ne pas se focaliser uniquement sur le pan linguistique de leur résolution comme cela pourrait se produire dans les classes de langue, dans lesquelles cet aspect est généralement central.

On tirera néanmoins parti de ce phénomène étant donné que l'aspect linguistique commencera à être traité à l'oral dès la phase de résolution commune du groupe-classe. Selon Bange (1992), toute personne-apprenante d'une langue étrangère se trouve en effet en situation de bifocalisation sur le fond (sens d'un mot) et sur la forme (comment on dit/écrit ce mot) lorsqu'elle est en classe de langue, et on peut imaginer qu'il en va souvent de même en classe de traduction. C'est en tout cas ce qui se produit dans l'extrait suivant, lorsque Tuani s'appuie sur son expérience professionnelle personnelle pour expliquer comment il a surmonté certaines difficultés rencontrées aussi bien par le personnage que par d'autres membres du groupe-classe.

212Tua oui | quand j'ai commencé | on a expérien beaucoup de
différents défis | et j'apprends | j'ai appris | comment | je (en
anglais) solve | huh | (2) comment je peux dire to | to solve?

213Ma ah! RÉSOUDRE

214Tua RÉsoudre | e | toutes les problèmes

(Ben Harrat, CorpusA2020, 7 décembre 2020)

Au tour 212, on assiste à une séquence comportant plusieurs éléments de bifocalisation, notamment lorsque Tuani procède à son autocorrection (j'apprends | j'ai appris) et lorsqu'il adresse une demande d'aide sur le plan lexical. S'en suit alors une *séquence potentiellement acquisitionnelle* (dorénavant SPA, De Pietro,

Matthey & Py 1989) lorsqu'il s'adresse au groupe-classe: comment pourrait-il dire *to solve* en français ?

Issues de la recherche en linguistique de l'acquisition des langues étrangères en milieu naturel et de l'analyse des conversations exolingues, les SPA constituent le pendant en milieu naturel⁸ de la séquence IRE (Initiative-réponse-évaluation, ou *Initiation-response-feedback*, Sinclair & Coulthard 1975) bien connue en classe. Recourir aux SPA est depuis une stratégie d'étayage (Bruner 2011/1983) devenue classique en classe de langue (Cambra Giné 2003), pour autant que cette dernière soit pensée comme le reflet d'une microsociété dans laquelle les étudiants peuvent prendre des initiatives. Les SPA sont constituées d'un mouvement en trois phases (sollicitation, donnée et saisie) qui est observable dans cet extrait:

- 1) Verbalisation d'une difficulté linguistique d'un locuteur (comment je peux dire *to solve* ?, 212Tua)
- 2) proposition linguistique d'un interlocuteur⁹ (RÉSOUUDRE, 213Ma)
- 3) Tentative de réemploi en contexte de la part du locuteur (Résoudre [...] les problèmes, 214Tua)

En se plaçant au niveau d'un tour de parole et/ou d'un texte et en incluant les positionnements et l'image que nos interventions donnent de nous et des autres, on peut parler ici de multifocalisation. En effet, ces interventions s'inscrivent dans une séquence plus large (de quatorze tours de parole) lors de laquelle Tuani fait preuve de réflexivité quant à ses expériences socioprofessionnelles et tente d'expliquer en quoi la protagoniste du texte ainsi que les autres personnes-étudiantes du cours ne devraient pas hésiter à se lancer plus rapidement dans une activité professionnelle. Dans ce cas-là, traduire signifie rendre sa voix à l'autre ou l'aider à se développer sans qu'une correction ne soit nécessairement requise. Dans une utilisation contemporaine de cette stratégie, l'apport des structures par les étudiants est à encourager le plus possible, puisque les chances d'acquisition potentielle seront maximisées si l'apport a été saillant (Klein 1989; Py 1994) pour les apprentis-locuteurs-traducteurs. Ici, au-delà de la saillance phonologique

⁸ Contrairement aux IRE qui sont initiées et achevées par l'enseignant, les SPA sont initiées par les apprentis-locuteurs. L'achèvement peut éventuellement prendre la forme d'une évaluation par le ou les interlocuteurs après le réemploi de la structure par l'apprenti-locuteur.

⁹ La personne-interlocutrice est généralement un natif ou une personne au bénéfice d'un niveau de langue très avancé. Néanmoins, dans une utilisation contemporaine de cette stratégie, l'apport de structures par les étudiants est à encourager y compris à des niveaux intermédiaires.

(Klein 1989) réalisée au moyen d'une emphase (RÉSOUUDRE, 213), il y a également saillance lexicale et syntaxique (Py 1994), dans la mesure où l'élément recherché par Tuani concerne un élément de lexique et qu'il lui est proposé de manière à ce qu'il puisse être directement intégré à la suite de son tour de parole; enfin, il y a *saillance positionnelle* du côté de la personne-étudiante qui a formulé cette demande en raison d'un besoin personnel au moment de cette interaction. On peut donc supposer que l'apport a davantage de chances d'être intégré par la suite. Par ailleurs, une fois l'apport proposé compris, la parole revient à l'étudiant qui, en intégrant l'apport lors d'un nouveau tour de parole, peut alors poursuivre son explication en maintenant une position d'expert du topic en cours de co-construction.

L'un des intérêts du recours à ce type de stratégies est ainsi de contribuer à une modification du rapport à la langue (Barré de Miniac 2000) (éléments isolés évalués comme étant "justes" ou "faux") et à l'exercice de traduction de l'ensemble des apprentis-locuteurs-traducteurs. Bien que l'activité de traduction consiste en une fine interprétation du contenu d'un texte pour en restituer le sens dans une autre langue, il existe souvent plus d'une solution adéquate à chaque contexte et les traducteurs bénéficient tout de même d'une marge de manœuvre sans laquelle ils n'arriveraient tout simplement pas à réaliser de traductions porteuses de sens dans la langue d'arrivée. En ce sens, recourir à la co-construction d'énoncés permettrait également à l'enseignant de se procurer davantage d'occasions d'aider les apprentis-locuteurs-traducteurs à influencer positivement tant leur rapport à l'appropriation de la langue étrangère qu'à celui qu'ils entretiennent avec la pratique traduisante. C'est d'ailleurs en ce sens que Hamon (2016) suggère la mise en place de versions intermédiaires de traductions destinées à être commentées et corrigées collectivement. Dans le même ordre d'idées, ce type de résolutions de cas et de problèmes linguistiques plus locaux pourrait être complémentaire au commentaire de traduction. Par ailleurs, le commentaire de traduction, auquel seul l'enseignant a généralement accès, gagnerait sans doute également à être prolongé par le biais d'une mise en commun qui faciliterait le développement des compétences langagières et méthodologiques du groupe-classe dans son entier. Dans une telle perspective, connaître les raisons qui ont orienté le choix des termes importe autant que le résultat lui-même. S'il s'agit déjà de l'une des fonctions d'une telle activité, il pourrait être opportun de se placer un cran plus haut et de mettre en place un dispositif qui favoriserait aussi bien la co-construction des savoirs que la

résolution collective de problèmes linguistiques et/ou méthodologiques. Le travail de résolution d'études de cas et le commentaire de traduction pourraient alors participer au travail de modification des représentations des apprentis-locuteurs-traducteurs dans une optique d'intégration de valeurs communes aux pratiques de rédaction et de traduction en milieu universitaire. De plus, cela contribuerait à réduire l'insécurité linguistique de la personne, qui bénéficierait aussi de davantage d'autonomie en tant que locutrice et traductrice.

Agir sur les représentations des étudiants au travers d'actions ciblées et répétées visant la co-construction commune d'une éthique du travail universitaire, en l'occurrence ici le recours à une recherche documentaire appropriée ou à des résolutions collectives de cas ou de traductions, suppose donc aussi d'entraîner les étudiants à l'évaluation entre pairs. Un tel processus comporte plusieurs enjeux qui ne vont pas toujours de soi, d'une part parce qu'il y a de grandes chances que de tels modes d'évaluation soient encore relativement nouveaux pour eux et d'autre part, car ils pourraient ne prendre en considération que les interventions de l'enseignant sans profiter des pistes proposées par leurs collègues. Ces pistes, qui sont susceptibles de concerner aussi bien le processus de recherche documentaire/rédaction/traduction que l'élargissement d'un répertoire linguistique, sont nécessaires à leurs pratiques académiques et professionnelles.

5. Conclusion

Qu'il s'agisse ou non de traduction, recourir à une langue en milieu universitaire ou professionnel nécessite l'appropriation de compétences de compréhension suffisamment fines pour évoluer sereinement dans de tels contextes. *L'étude de cas positionnelle pour l'appropriation des langues étrangères* constitue une réponse appropriée au développement de telles compétences en ce qu'elle favorise la réflexivité chez les personnes-étudiantes et enseignantes de langue ou de traduction. Au-delà des pistes présentées, de nombreuses autres adaptations et prolongations sont envisageables. Proposer aux étudiants de distinguer les genres auxquels ils ont été confrontés ou leur demander des traductions et reformulations dans leurs diverses langues de travail semble par exemple facile à mettre en œuvre indépendamment du contexte d'enseignement. Dans le cas des classes de traduction réunissant des étudiants de langue de référence et de langue étrangère, il pourrait être judicieux de les faire travailler en binôme afin qu'ils profitent de leurs atouts respectifs, complémentaires, et

triplement étayants. D'un côté, les étudiants de langue étrangère bénéficieraient du point de vue de leurs collègues de langue de référence, peut-être plus à même de déterminer certains effets produits par les auteurs des textes, et de l'autre, les étudiants de langue de référence pourraient bénéficier du regard de leurs collègues de langue étrangère qui, différent du leur, inviteraient les premiers à davantage de réflexivité et de décentration quant aux paramètres relatifs à certains éléments culturels qu'ils pourraient être amenés à considérer comme allant de soi. Par ailleurs, les deux membres pourraient gagner à exploiter les espaces interstitiels (Rispaïl 2017) qui ne manqueront pas d'être créés entre les temps de la classe et ceux dévolus à la réalisation des différentes tâches afin d'élargir leurs connaissances linguistiques de manière moins formelle et, souhaitons-le, d'échanger quelques techniques de travail. Une telle configuration serait précieuse en ce qu'elle inscrirait la réalité acquisitionnelle et traduisante dans le présent plutôt que dans un futur relativement incertain et lointain.

Bibliographie

- ABRIC, Jean-Claude (2011[1994]). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- ARROYÓ, Encarnación (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement, *Cahiers de l'APLIUT* 27, 1, 80-89.
- BANGE, Pierre (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Aile* 1, 1-24.
- BARRE-DE MINAC, Christine (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- BARROWS, Howard S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview, *New Directions for Teaching and Learning* 68, 3-12.
- BEN HARRAT, Malika. *L'appropriation langagière en milieu universitaire. Élaborer ses représentations et ses positionnements sociaux pour (re)trouver sa voix(e)*. Thèse de doctorat en cours.
- BEN HARRAT, Malika et Anne-Christelle ZEITER (2022). Le pouvoir de faire entendre sa voix en langue seconde: derrière la langue, les positionnements sociaux, *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 1.
- BRUNER, Jérôme (2011[1983]). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- CAMBRA GINE, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

- CHAMBERLAND, Gilles, Louise LAVOIE et Danielle MARQUIS (2011). *20 formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Strasbourg: Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- _____, (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA (2017[2002]). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- DABENE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DAVIES, Bronwyn et Rom HARRÉ (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves, *Journal for the Theory Of Social Behaviour*, 20, 1, 43-63.
- DE PIETRO, Jean-François, Marinette MATTHEY et Bernard PY (1989). *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Dans Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.
- DURIEUX, Christine (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *Meta*, 50, 1, 36-47. <https://doi.org/10.7202/010655ar>
- FONDATION ESPRIT FRANCOPHONIE (2022). delfdalf.ch, page d'accueil, dernière consultation le 17 septembre 2022.
- GARIDEL, Carole et Maritza NIETO (2014). Didactique de la traduction et évaluation: le cas de l'université de Conception, *Synergies Chili*, 10, 41-54.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ International.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence (2016). Représentation et imaginaire. Dans BARUS-MICHEL J., E. ENRIQUEZ & A. LEVY (eds.). *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp.240-259). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0240>
- HAMON, Yannick (2016). Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives. Récupéré à : <https://iris.unive.it/bitstream/10278/3703760/1/Hamon%20Traduction%20didactique%202016.pdf>

- JEANNERET, Thérèse (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses, *Bulletin suisse de linguistique appliquée n° spécial 1*, 27-45.
- JODELET, Denise (1984). Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie. Dans: Moscovici S. (ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378), Paris: PUF.
- _____, (2003[1984]). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans Jodelet D. (ed.), *Les représentations sociales* (pp.47-78). Paris: PUF.
- _____, (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales, *ERES Connexions* 89, 1, 25-46.
- KERN, Richard et Anthony LIDDICOAT (2008). Introduction: De l'apprenant au locuteur/acteur. Dans ZARATE G., D. LEVY & C. KRAMSCH (eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.27-33). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- KLEIN, Wolfgang (1989). *L'acquisition en langue étrangère*. Paris: Colin.
- KRAMSCH, Claire (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier.
- KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice-Hall.
- _____, (1991). The Input Hypothesis: An update. Dans ALATIS J.E. (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991. Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp.409-431). Washington, DC: Georgetown University Press.
- MANGIANTE, Jean-Marc et Chantal PARPETTE (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- MAURER, Bruno et Christian PUREN (2019). *CECR: par ici la sortie!* Paris: Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.2500>
- MOSCOVICI, Serge (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- MOURIER, Pierre-François et Bruno MEGRE (2021). Les examens et tests de langue, un enjeu de souveraineté, objet d'une concurrence mondiale, *Association Française des Acteurs de l'Éducation* 2, 170, 143-15.
- MUCCHIELLI, Roger (1992[1968]). *La méthode des cas*. Paris: ESF.
- POPINEAU, Joëlle (2016). Quelle(s) didactique(s) universitaire(s) adopter en traductions juridique et technique ? Dans: MEDHAT-LECOQ, H. D. NEGGA & T. SZENDE (eds.), *Traduction et apprentissage des langues: entre médiation et remédiation* (pp.33-50). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLÉ international.
- _____, (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues, *Les langues Modernes* 1, 7-22.
- _____, (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Langues modernes* 3, 55-71.
- _____, (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? Dans: ABDELGABER S. & M.— A. MEDIONI (eds.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen* (pp.87-91). Paris: CRAP.
- PY, Bernard (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. Dans COSTE D., J-M. ADAM, H. BESSE & al. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp.42-52). Paris: Didier.
- RIQUOIS, Estelle (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- RISPAIL, Marie-Noëlle (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Saint-Étienne: Publications de l'université de Saint-Étienne.
- SEARLE, John (2009). *Making the Social World. The Structure of Civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, John McHardy et Malcolm COULTHARD (1975). *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- VAN LANGENHOVE, Luk et Rom HARRÉ (1999). Introducing Positioning Theory. Dans HARRÉ, R. et L. VAN LANGENHOVE. *Positioning Theory* (pp.14-31). Oxford: Blackwell.
- VAN STAPPEN, Yolande (1989). Enseigner...apprendre. Un ajout à l'exposé magistral. La méthode des cas. *Pédagogie collégiale* 3, 2, 16-18.
- WENGER, Étienne (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université de Laval.
- WIDDOWSON, Henry (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier.
- ZEITER, Anne-Christel (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon: ENS Éditions.