

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Numéro Vol.XXIX N° 1 (2010)
Le dictionnaire dans tous ses états

Christian Surcouf

Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Christian Surcouf, « Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol.XXIX N° 1, document 9, mis en ligne le 26 octobre 2011. URL : <http://apliut.revues.org/982>
DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)

<http://apliut.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://apliut.revues.org/982>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Tous droits réservés

Christian Surcouf

Université de Lausanne

Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ?¹ **Can a foreign language learning strategy benefit from the use of a bilingual dictionary?**

Mots clés : apprentissage des langues, dictionnaires bilingue & monolingue, équivalence lexicale, FLE, intuition, traduction, transfert

Key words: bilingual & monolingual dictionaries, French as a foreign language, intuition, language learning, lexical equivalence, transfer, translation

Résumé : Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ne s'interroge guère sur la légitimité d'appréhender la langue cible via sa langue maternelle. En témoignent l'achat et l'utilisation rarement questionnés du dictionnaire bilingue. Pourtant, sur le long terme, ces pratiques sont loin d'être exemptes d'écueils. Cet article examinera quelques-uns des inconvénients d'une telle stratégie d'apprentissage.

Abstract: Language learners hardly ever wonder whether it is legitimate to use their mother tongue to learn a foreign language. Indeed, their first and unquestioned purchase is usually that of a bilingual dictionary. Yet, in the long run, this learning strategy might not be as helpful as expected. This article will examine some of the problems related to such a strategy.

¹ L'orthographe de cet article est conforme aux rectifications du 6 décembre 1990.

Christian SURCOUF*

Université de Lausanne

Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Introduction

Que l'adolescent et l'adulte soient naturellement enclins à s'appuyer sur leur L1² pour apprendre une L2 semble à priori normal, puisqu'ils maîtrisent déjà un ensemble très performant de schèmes de catégorisation du monde en relation étroite avec leur L1. Se pose toutefois la question de savoir si le recours au dictionnaire bilingue et à la traduction s'intègre profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère. Cet article entend fournir une réponse négative en présentant les principaux écueils inhérents à l'usage du dictionnaire bilingue et par conséquent de la traduction dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et d'autres langues³.

Après un aperçu des enjeux linguistiques de l'apprentissage d'une L2, notre analyse portera sur un énoncé agrammatical collecté en classe de FLE dans un contexte d'immersion en milieu francophone. L'origine probable des erreurs identifiées nous conduira à examiner la représentation des rapports langue/réalité en L1 et en L2, sous l'influence du dictionnaire bilingue. Afin de mieux apprécier la difficulté du dictionnaire bilingue à proposer une « équivalence » de chaque mot sous forme de traduction, on détaillera, à l'aide d'exemples concrets, les principales divergences entre langues au niveau lexical. Nous verrons ensuite pourquoi l'apprenant, confronté aux traductions du dictionnaire bilingue, tend à projeter le fonctionnement de sa L1 sur la L2, et à postuler, pour sa part, l'existence d'équivalences. La dernière partie se centrera sur le dictionnaire bilingue, la diversité de son public, et la pluralité d'utilisations auxquelles il donne lieu dans l'apprentissage. Nous terminerons en évoquant la difficulté de concilier l'usage du dictionnaire bilingue et le développement, pourtant indispensable, de l'intuition en L2.

* Christian Surcouf est Maître d'Enseignement et de Recherche à L'EFLE (Ecole de Français Langue Étrangère) de l'Université de Lausanne. Il a exercé comme enseignant de français et d'anglais langues étrangères dans divers pays d'Europe et d'Asie. Courriel <christian.surcouf@unil.ch>.

² L1 désignera dorénavant la langue-source de l'apprenant, L2 la langue-cible.

³ Précisons qu'il sera question ici de l'*apprentissage* et non pas de l'*enseignement*.

Les enjeux linguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Si l'on reconnaît que la langue est un « système de signes » (Saussure 1916/1994 : 26) et qu'elle se fonde sur le principe de « double articulation » décrit par Martinet (1962/1967 : 13-15), alors, d'un point de vue linguistique, l'apprentissage d'une langue étrangère consisterait à acquérir progressivement les régularités de son fonctionnement⁴. Présenté schématiquement, l'apprenant devrait ainsi parvenir à la maîtrise du contenu des quatre ensembles suivants :

- i. les phonèmes ;
- ii. les morphèmes⁵ (combinaisons⁶ de phonèmes) ;
- iii. les mots (combinaisons de morphèmes) ;
- iv. les patrons syntaxiques (combinaisons de mots pour la construction des phrases simples et complexes).

L'ensemble (i) est fermé et restreint. À l'autre extrémité, en (iv), même s'il est difficile de les recenser avec précision, le nombre de patrons syntaxiques s'avère limité, et peut, à l'instar des phonèmes, faire l'objet d'un apprentissage exhaustif. En revanche (ii) et (iii) – qui se recoupent en partie (voir l'exemple de la note 6) – constituent des ensembles ouverts et comportent un très grand nombre d'items, comme en témoigne l'épaisseur des dictionnaires. Là surgit le défi majeur de tout apprenant : l'appropriation du vocabulaire, composant incontournable de la langue (cf. Gass & Selinker 2008 : 449).

Il paraît dès lors naturel que l'achat d'un dictionnaire par l'apprenant, plus encore que celui d'un manuel ou d'une grammaire, tende à matérialiser son entrée dans l'apprentissage. Pourtant, en dépit de sa popularité dans les cours (et en dehors), le dictionnaire ne semble guère avoir retenu l'attention des pédagogues ou des concepteurs de manuels. En consacrant une page entière de sa rubrique *Savoir Apprendre Savoir Faire – Autonomie* au thème *Travailler avec un dictionnaire, Café-Crème 3* (Delaisne, McBride & Trevisi 1998 : 93) fait à cet égard figure d'exception. Comment expliquer cette carence ? Sous-entendrait-elle qu'un entraînement à l'usage du dictionnaire serait superflu ? Ou s'agirait-il d'un problème de positionnement de l'enseignant vis-à-vis d'un outil souvent banni de la classe – mais tacitement admis – parce que, dans sa version bilingue, il s'étaie sur la traduction ?

[les dictionnaires bilingues] se portent plutôt bien, faisant l'objet d'une prédilection des apprenants qui ne se dément pas, même lorsque les manuels en usage affichent leur refus de transiter par la langue maternelle – ce qui est le cas depuis des décennies, en France, avec les méthodologies (directes) régnautes. (Galisson 1991 : 17)

⁴ Cette vision est bien entendu simplificatrice. À elle seule, la maîtrise du fonctionnement linguistique n'est pas suffisante (voir par ex. Tréville 2000 : 88-89).

⁵ Défini en tant qu'« unité minimale de signification » (Neveu 2004 : 196).

⁶ La combinaison n'est pas obligatoire. Ainsi la préposition *à* forme un mot, un morphème et ne comporte qu'un phonème /a/.

Pourtant le dictionnaire monolingue fait souvent l'objet de recommandations explicites par les enseignants, mais sans succès...

Les élèves de langue [...] réagissent selon leur logique propre et on observe, par exemple, qu'ils continuent d'acheter des dictionnaires bilingues quand le maître l'interdit, alors qu'ils n'achètent pas de dictionnaires monolingues (au moins en début d'apprentissage) (Galisson 1991 : 19)⁷.

Qu'il soit plébiscité par les apprenants, et plus ou moins discrédité par les enseignants, le dictionnaire bilingue, en raison même de sa popularité, modèle incontestablement l'apprentissage de la langue étrangère. Aussi, dans un premier temps, essaierons-nous d'en expliciter les possibles influences en articulant plus particulièrement notre réflexion, extrapolable à d'autres langues, sur le cas du FLE.

Un exemple parmi d'autres...

Commençons par un exemple concret. Dans un cours de FLE au CUEF de Grenoble, nous avons demandé à l'ensemble du groupe de répondre par écrit sous la forme d'une phrase complète à la question orale : « Ça fait combien de temps que vous habitez en France ? ». Parmi les réponses obtenues, nous retiendrons celle d'une étudiante australienne anglophone, appelons-la Liz⁸ :

[1] J'ai habité en France pour 3 mois.

Visiblement, la question n'a suscité aucun problème de compréhension. C'est ici l'agrammaticalité de la réponse qui servira de point de départ à notre réflexion. Retraçons le cheminement vraisemblable ayant conduit Liz à formuler [1] :

- [2] (a) Question en L2 : « Ça fait combien de temps que vous habitez en France ? »
(b) Interprétation/traduction en L1 : « How long have you lived in France? »
(c) Réponse en L1 : « I've lived in France for 3 months »
(d) Traduction de la réponse en L2 : « J'ai habité en France pour 3 mois »

Que la L1 soit à l'origine des erreurs en (d) paraît probable, mais là n'est pas pour l'instant notre propos. Penchons-nous sur les étapes (b), (c) et (d) qui relèvent toutes trois de la responsabilité de Liz. Incontestablement, (c) représente l'étape pour laquelle Liz a le plus d'expertise (répondre en L1 à une question en L1) ; (b) s'avère plus difficile, mais l'interprétation de (a) était à priori juste. Qu'en est-il maintenant de (d) ? En raison de son statut d'apprenante, Liz méconnaît encore de nombreuses facettes de la L2. Dès lors, risquée s'avère l'étape (d), qui requiert – les traducteurs professionnels le savent bien – une connaissance approfondie à la

⁷ À la suite d'une enquête menée au Japon, Baxter (1980 : 331) relève que seulement 0,3% des 333 étudiants japonais sondés avaient, pour leur premier achat, acquis un dictionnaire monolingue – et ce conjointement avec un bilingue anglais-japonais.

⁸ Les réponses écrites ont été collectées lors de la première séance d'un cours au Centre Universitaire d'Études Françaises en 2003 auprès d'apprenants de niveau A2 (plus de cent heures de français).

fois de la L1 et de la L2, connaissance à laquelle, par définition, un apprenant ne peut pas prétendre.

Maintenant se pose la question de savoir si les étapes (b) et (c), à l'origine de l'énoncé erroné de Liz, étaient utiles. Que serait-il arrivé si Liz s'était concentrée sur la formulation de la question ? Comme l'illustre le schéma suivant, il lui aurait suffi de transformer *vous* en *je*, de modifier la conjugaison, et enfin de substituer la durée exacte à l'expression *combien de temps*. Après une centaine d'heures d'apprentissage du français, ces opérations lui sont parfaitement accessibles.

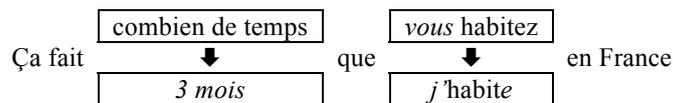


Figure 1 – Le patron d'une question/réponse

En somme, il ne s'agit pas là d'une incapacité résultant de lacunes en français, mais – comme semble l'attester la version anglaise présumée en [2] (b) et (c) – de l'influence probable de la L1 sur la L2. Par ailleurs, outre la production d'un énoncé erroné, le détour par la L1 demande vraisemblablement un effort cognitif plus important que la mise en œuvre du mécanisme illustré dans la figure 1.

Bien entendu l'apprentissage d'une langue étrangère ne se réduit pas à ce jeu de question/réponse. L'exemple [2] présente néanmoins l'intérêt de révéler que la réponse défectueuse ne peut être imputée à des connaissances insuffisantes en français, mais à un processus sous-jacent de recours à la L1. Cette remarque invite deux interrogations étroitement liées :

- a) Comment pourrait-on expliquer l'absence apparente de prise de conscience de l'incorrection de l'énoncé produit ?
- b) Pourquoi, alors qu'elle est en mesure de produire un énoncé correct, Liz en vient-elle à opter pour un énoncé incorrect ?

À la première question, on pourrait à priori répondre que d'une manière générale, l'apprenant se voit par nature réduit à une position d'incertitude inhérente au processus même d'apprentissage. En découlerait ainsi son incapacité à porter un jugement critique sur ses propres productions. Toutefois, si Liz avait été habitée par l'incertitude, pourquoi ne s'est-elle pas reposée sur le patron syntaxique fourni par la question, qui lui assurait en l'occurrence la production d'un énoncé correct ? En somme, pourquoi Liz en est-elle venue à escamoter ses connaissances du français pour préférer un énoncé calqué sur un patron syntaxique issu de sa L1 ?

Conceptualisation du monde et langue

La langue comme allant de soi

Nous suggérerons deux raisons principales, dont l'une, que nous discuterons au fur et à mesure des développements, proviendrait d'une utilisation non-avertie du

dictionnaire bilingue. La première raison aurait quant à elle ses racines dans la perception même de la relation langue/réalité par tout locuteur monolingue : « les faits linguistiques ne provoquent guère la critique, en ce sens que chaque peuple est généralement satisfait de la langue qu'il a reçue » (Saussure 1916/1994 : 106). Nous nuancerions cependant cette formulation. Le locuteur natif monolingue ne se pose pas la question de savoir si sa langue est satisfaisante ou non. Pour lui, elle représente le seul outil de communication verbale dont il dispose. Aussi, ne lui viendrait-il jamais à l'idée de déplorer l'existence d'un seul pronom de 1^e personne singulier en français au lieu de quatre (comme, par ex., en japonais). *Je* lui convient et lui a toujours convenu, sans qu'il n'y ait jamais réfléchi. Il ne s'interroge guère sur la structure de sa langue ou sur son adéquation à parler du monde. Quelle que soit la langue, pour chaque locuteur, *elle va de soi*⁹.

La langue comme « nomenclature »

À cette première représentation de la langue par le locuteur s'en greffe une autre, que critique Saussure (1916/1994 : 97) : « pour certaines personnes la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses ». Qu'entend-il par là ? Saussure dénonce ici la conception selon laquelle il existerait une association en quelque sorte absolue et par conséquent *universelle* entre la chose et le mot. Soit, pour reprendre les exemples de l'auteur, entre l'arbre et le mot *arbre*, entre le cheval et le mot *cheval*, etc.

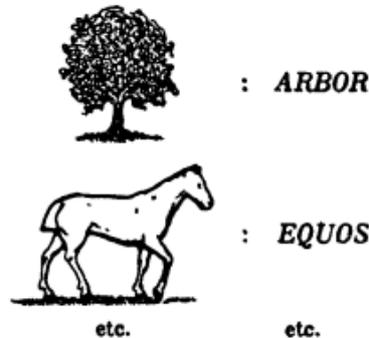


Figure 2 – La « nomenclature » critiquée par Saussure (1916/1994 : 97)

Quel pourrait être l'impact d'une telle conception lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Nous l'avons vu, à l'instar de tout individu, l'apprenant envisage sa langue comme allant de soi. Pour lui, elle incarne – à son insu – l'instrument *naturel* de conceptualisation de la réalité. Une conception sous forme de « nomenclature » à l'image de celle représentée dans la figure 2 aboutirait en somme à la schématisation suivante :

⁹ La situation est plus nuancée pour les individus élevés dans des contextes multilingues.

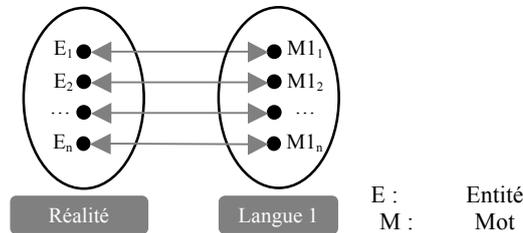


Figure 3 – La conception par « nomenclature » du rapport langue/réalité pour la L1

À chaque entité de la réalité E_k correspondrait un mot $M1_k$ en L1. Si l'apprenant accepte comme naturelle une telle conception (cas probable s'il est monolingue), il tendra à présupposer un modèle identique en L2 :

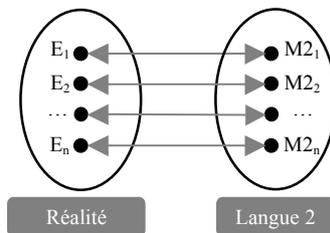


Figure 4 – La conception par « nomenclature » du rapport langue/réalité pour la L2

La réalité étant partagée par tous les êtres humains, l'apprenant en conclura que si une entité E_k est désignée par un mot $M1_k$ en L1, alors elle sera désignée par un mot $M2_k$ en L2. Selon cette logique, pour apprendre la L2, il lui suffirait alors d'établir les nouvelles correspondances entre les entités de la réalité et les mots de la L2 :

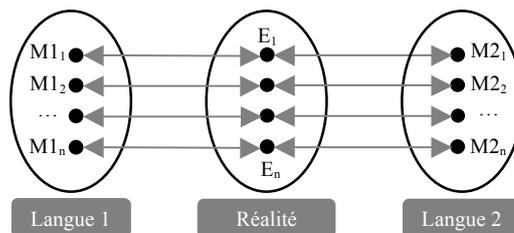


Figure 5 – La rencontre des deux conceptions par « nomenclature » entre L1/L2 et réalité

En définitive, une telle conception aboutirait à la schématisation suivante :

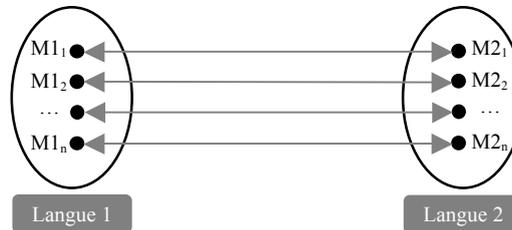


Figure 6 – Les conséquences d’une extrapolation de la « nomenclature »

L’apprenant concevrait la relation entre les mots de la L1 et de la L2 comme une bijection, c’est-à-dire un ensemble de correspondances biunivoques.

Conceptualisation du monde, langue et dictionnaire bilingue

Cette conception simplificatrice des relations entre L1 et L2 se voit corroborée par les dictionnaires bilingues, qui tendent souvent à présenter comme symétriques et systématiques les correspondances entre mots de L1 et mots de L2 (voir également Bogaards 1994 : 148-151 ; Pavičić Takač 2008 : 9 ; Swan 1997 : 165-166) :

[la] propension marquée à faire confiance aux dictionnaires bilingues et à s’attacher leurs services s’explique en grande partie par la sécurité (au moins apparente) qu’ils assurent à l’utilisateur : garantie d’une recherche d’équivalence couronnée de succès au moindre prix, puisque, par leur entremise, les mots inconnus de la langue étrangère conduisent automatiquement aux mots connus de la langue maternelle ou vice-versa. [...] Les dangers d’approximation et de contresens inhérents à l’usage des dictionnaires bilingues [...] paraissent peu soucier les débutants, en général. (Galisson 1991 : 17)

Par définition, l’apprenant s’avère démuné devant le type d’information contenue dans le dictionnaire bilingue. Non seulement il lui est impossible de recourir à son intuition ou sa connaissance de la L2 pour nuancer, rectifier, ou éventuellement rejeter les équivalences proposées, mais il ne peut pas non plus adopter une attitude prudente de réserve qui l’amènerait à traiter avec circonspection chacune des informations trouvées. Une telle démarche reviendrait à invalider la finalité même du recours au dictionnaire bilingue. En somme, l’apprenant part de la conviction – implicite et jamais véritablement interrogée – selon laquelle l’« ouvrage de référence » qu’il consulte est digne de confiance et lui fournit toujours l’information désirée, laquelle ne pourra en l’occurrence que s’étayer sur sa L1. Dans son usage du dictionnaire bilingue, l’apprenant débutant se retrouve confronté – et ce, à son insu – à une forme de « circularité épistémologique », dans la mesure où sa compréhension de la L2 correspond en partie à une projection¹⁰ de sa connaissance de la L1 sur la L2.

De la compréhension à la production : projections et généralisations

Poursuivons notre examen, et imaginons le cas d’un apprenant débutant anglophone lisant la phrase suivante :

¹⁰ Nous préférons le terme « projection » à celui, courant, de « transfert », qui paraît plus intentionnel.

[3] Le livre est sur le bureau.

Pour la comprendre, il consulte son dictionnaire bilingue et aboutit aisément à la traduction suivante, qu'il retiendra pour sa vraisemblance :

le	livre	est	sur	le	bureau
↓	↓	↓	↓	↓	↓
the	book	is	on	the	desk

À la suite de cette traduction, l'apprenant en déduit que *sur* veut dire *on*. En somme, dans cet exemple-ci, le cheminement *sur* → *on* lui permet de *comprendre*. À priori, cette connaissance n'est pas immédiatement généralisable. Elle relève avant tout d'une utilisation spécifique relative à l'exemple en question. Idéalement, l'apprenant devrait considérer cette interprétation comme provisoire, et rester réceptif aux usages de *sur*, qu'il rencontrera par la suite. Cependant, conformément à la conception schématisée dans la figure 6, il établira probablement l'équivalence *sur* ↔ *on*. De plus, en raison de la circularité épistémologique évoquée plus haut, il tendra naturellement à projeter ses connaissances de la préposition anglaise *on*, dont il maîtrise le fonctionnement, sur la préposition française *sur*. Une fois posée l'équivalence *sur* ↔ *on*, la traduction inverse *on* → *sur* l'autorisera effectivement à produire des énoncés corrects tels que « le vase est *sur* la table », « il y a une araignée *sur* le mur », etc. (« the vase is *on* the table » ; « there is a spider *on* the wall »), mais aussi des énoncés fautifs à l'image de celui entendu chez une universitaire anglophone ayant vécu à Paris pendant quatre ans :

[4] Ma valise était très grosse, et je me suis demandé si j'allais pouvoir la prendre *sur* l'avion. (11/8/2009)

Ici, en dépit de l'excellence de son français, la locutrice s'est rendue victime d'une projection de sa L1 (« *on the plane* ») sur la L2 (« **sur l'avion* » à la place de « *dans l'avion* »). Même si le dictionnaire bilingue n'est pas directement responsable de ce genre d'erreur, il tend à conforter chez l'apprenant la conviction de l'existence de telles équivalences. En somme, le dictionnaire bilingue peut s'avérer un outil pratique pour la compréhension, mais les connaissances acquises par le biais de la traduction L2 → L1 ne permettent pas systématiquement la démarche inverse L1 → L2, démarche vis-à-vis de laquelle, à ce stade, l'apprenant s'avère démuné. Bien entendu, comme le remarque Swan :

Une forme d'hypothèse d'équivalence est probablement indispensable dans l'apprentissage d'une langue seconde, surtout au début. La langue maternelle est responsable non seulement des erreurs, mais aussi de beaucoup de productions correctes dans l'interlangue. Si on ne faisait pas de telles correspondances, on ne pourrait jamais réussir à apprendre de nouvelles langues. (Swan 1997 : 167)¹¹

Il est clair que, même s'il le désirait, l'apprenant ne parviendrait pas à faire table rase de la conceptualisation du monde que sa L1 lui a permis de mettre en place

¹¹ Les traductions sont nôtres, sauf mention du titre en français dans la bibliographie.

dès sa prime enfance. Il semble alors naturel qu'il s'étaie sur sa L1 pour aborder la L2, qui, à l'instar de toute langue, sert aussi à parler du monde. Swan observe avec raison :

Imaginez qu'il faille demander si chaque nouvelle maison espagnole qu'on aperçoit s'appelle elle aussi *casa* ; si le nouveau mot est utilisé à la fois par les hommes et les femmes ; si un mot différent est nécessaire pour les maisons avec chauffage central ; si il est tabou d'évoquer une maison où des gens sont morts récemment ; et ainsi de suite – au lieu d'adopter provisoirement l'attitude selon laquelle le mot étranger s'utilise probablement de la même façon que *maison*. (Swan 1997 : 167)

Le débat sur la « chasse à la L1 et à la traduction » en cours de langue serait-il clos ? Devrait-on souscrire au positionnement de Galisson ?

Le dictionnaire bilingue n'a été interdit en classe que par les intégristes de la méthodologie directe, qui croyaient ainsi éliminer toute trace de la langue maternelle. [...] Depuis ces temps d'obscurantisme militant, la langue maternelle a été largement réhabilitée et reconnue comme la référence incontournable, le passage obligé vers la langue étrangère. De sorte qu'aujourd'hui, il n'existe plus de raisons méthodologiques pour condamner le dictionnaire bilingue. (Galisson 1991 : 25)

Sans nécessairement « condamner le dictionnaire bilingue », la conduite d'une réflexion sur son usage systématique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère nous semble indispensable. Si le vocabulaire fonctionnait de manière identique dans les deux langues, il suffirait d'appliquer le mécanisme de correspondances représenté dans la figure 6, pour lequel le dictionnaire bilingue (utilisé sans discernement) constituerait l'outil idéal. Mais chaque langue présente ses spécificités lexicales, qui constituent autant d'écueils potentiels dans l'apprentissage du vocabulaire et de la langue. Essayons d'en dresser un aperçu.

Les divergences entre les langues

Cette section s'inspire en partie de Swan (1997 : 157-160) et de la synthèse de Pavičić Takač (2008 : 9) (voir également Gass & Selinker 2008 : 101). Rappelons en premier lieu une évidence :

Le monde contient trop de choses pour que nous puissions avoir un mot pour toutes ; nous économisons en utilisant des mots dans plus d'un sens, en laissant le contexte les désambiguïser. Malheureusement, les langues découpent les significations en mots de manière différente ; un mot dans une langue A peut donc avoir plusieurs équivalents dans la langue B. (Swan 1997 : 157)

Voyons donc d'où proviendraient de telles divergences.

Absence de traduction simple

L'expression de la conceptualisation du monde par les unités lexicales aboutit parfois à l'impossibilité d'une traduction simple. S'il les recense, le dictionnaire bilingue fournit alors une glose explicitant plus ou moins clairement le concept en question. Le *Dictionnaire chinois-français moderne* (Cosmos 1980) ne donne aucune traduction de *yuánfèn* (緣分), succinctement glosé par « affinité

prédestinée » dans le *Nouveau Dictionnaire français-chinois/chinois-français* (Waiwenchubanshe 2000). L'allemand *Schadenfreude* se voit traduit par « joie maligne (qu'on éprouve du mal d'autrui) » dans le *Langenscheidts Grosswörterbuch französisch* (1979). Le *Dictionnaire standard japonais-français* (Taishukan 1970) explicite assez clairement *hanami suru* (花見する) par « aller admirer les fleurs (de cerisier) », mais s'avère moins convaincant lorsqu'il glose *tachiyomi suru* (立ち読みする) par « lire sur place »¹². Mentionnons enfin l'exemple cité par Duval (1991 : 2818), l'un des éditeurs du *Robert-Collins dictionnaire français-anglais, anglais-français*, dans lequel le mot *ballotage* se voit expliqué en anglais par « *situation in a political election when no candidate has an absolute majority in the first ballot and people have to vote again* ».

Recouplement partiel

Nombreuses sont les entités lexicales donnant lieu à un recouplement partiel, conduisant par conséquent à l'absence de biunivocité entre les deux langues. Le verbe français *porter* donnerait lieu à trois verbes différents en japonais dans les acceptions suivantes : *porter* un pantalon/une chemise/des lunettes, soit, *haku* (帯く), *kiru* (著る) et *kakeru* (かける) (voir également Swan 1997 : 157). Le *je* français peut se traduire en japonais par quatre pronoms différents selon le niveau de politesse (ici, du plus poli au plus familier pour l'homme) : *watakushi* (私), *watashi* (私), *boku* (僕) et *ore* (俺). Bien que plus simple, le coréen en propose deux : *tcho* (저) et *na* (나)¹³.

Fonctionnement morphosyntaxique différent

Outre la dimension sémantique, le mot véhicule également des contraintes morphosyntaxiques (voir par exemple Levelt 1989 : 182-183 ; Mel'čuk 2006 : 384s). Par exemple, si *manquer* se traduit respectivement par *miss* et *vermissen* en anglais et en allemand, la structure syntaxique diffère :

- [5] Tu₁ me₂ manques
I₂ miss you₁
Ich₂ vermissee dich₁

Si le français *appeler* se traduit par l'espagnol *llamar*, le second requiert la préposition *a*, absente du patron syntaxique régi par *appeler* en français :

- [6] J₁'appelle₂ mon₃ père₄
Llamo₂ a mi₃ padre₄

¹² La traduction omet des informations essentielles : la position debout du lecteur, la consultation d'ouvrages sans achat dans un lieu pourtant dédié à la vente de livres, etc. (voir les dictionnaires monolingues <<http://dictionary.go.go.jp/jn/>, <http://www.sanseido.net/>>, consultés le 31-8-2009).

¹³ Avec chacun une variante morphologique.

De façon plus systémique et spectaculaire, tout le paradigme morphologique du verbe français se retrouve traduit par une seule forme en chinois, langue qui ignore la notion même de conjugaison. Considérons les deux exemples suivants :

- [7] Wǒ₁ YIQIAN₂ hēn₃ xǐhuān₄ tā₅ (我₁以前₂很₃喜歡₄她₅)
Je₁ AVANT₂ beaucoup₃ aimer₄ elle₅
AVANT, je l'*aimAIS* beaucoup
- [8] Wǒ₁ hēn₂ xǐhuān₃ tā₄ (我₁很₂喜歡₃她₄)
Je₁ beaucoup₂ aimer₃ elle₄
Je l'*aimE* beaucoup

Alors que la traduction française donne lieu à deux temps (imparfait et présent), le verbe chinois *xǐhuān* reste invariable. Le circonstant *yǐqián* (« avant ») suffit en l'occurrence à exprimer le passé. Cette différence fondamentale entre chinois et français conduit souvent les apprenants sinophones à adopter comme traduction unique l'équivalent apparaissant dans leur dictionnaire bilingue, c'est-à-dire l'infinitif français.

Partie du discours différente, ou absente

Sans entrer dans la discussion délicate de savoir comment définir et recenser les parties du discours d'un idiome particulier, remarquons que les recouvrements de catégories grammaticales sont d'autant plus incertains que les langues sont éloignées. Même lorsqu'elles sont relativement proches, à l'instar de l'anglais et du français, des divergences existent : par exemple dans la manière d'exprimer le mouvement :

- [9] *Traverser* la rue en courant (*verbe*)
To run *across* the street (*préposition*)

Les verbes de changement français tels que *grandir* n'ont pas d'équivalents directs en anglais et se voient traduits à l'aide du verbe *get* (ou éventuellement *become*) :

- [10] Il grandit/grossit/vieillit (*verbe*)
He is getting *big/fat/old* (*verbe+ adjectif*)

L'adverbe *trop* du français se traduit en japonais par le verbe *sugiru* (過ぎる, « dépasser ») :

- [11] Il est *trop* grand
Ooki₁-sugiru₂ (大き₁過ぎる₂) (*grand₁ dépasser₂*)

Certaines langues posséderont des parties du discours inexistantes dans d'autres. Le japonais utilise par exemple une particule interrogative sans aucun équivalent en français :

- [12] Ikimasu₁ (行きます₃) (*aller₁*)
Vous y allez (entre autres traductions possibles)
- [13] Ikimasu₁ ka₂? (行きますか₂) (*aller₁ particule interrogative₂*)
Vous y allez ? (entre autres traductions possibles)

Il suffit d'ajouter la particule *ka* à l'assertion [12] pour la transformer en interrogation en [13]. Une langue comme le chinois comprend des *classificateurs* dont le français est dépourvu.

[14] Zhè₁ zhāng₂ zhuōzi₃ (這₁張₂桌子₃) (ce₁ classificateur₂ table₃)
Cette table

[15] Zhè₁ bǎ₂ yǐzi₃ (這₁把₂椅子₃) (ce₁ classificateur₂ chaise₃)
Cette chaise

Le classificateur *zhāng* en [14] permet de renvoyer à la catégorie d'objets plats à laquelle appartient le référent *table*, contrairement à *bǎ* en [15] utilisé pour les chaises, tabourets, etc. De tels mots posent évidemment problème pour les apprenants francophones, anglophones etc. du chinois.

Fréquence d'utilisation différente

Le mot anglais *boring* se traduit normalement par *ennuyeux*. Cependant, alors que le premier jouit d'une fréquence relativement élevée en anglais pour évoquer le manque d'intérêt, tel n'est pas le cas pour son équivalent français. Par exemple l'énoncé « *this movie is boring* » a une probabilité d'apparition plus élevée que sa contrepartie traduite « ce film est ennuyeux ». *Boring* passera immédiatement pour plus naturel aux anglophones qu'*ennuyeux* aux francophones.

Niveau de langue différent

Le niveau de langue peut varier d'un item lexical à l'autre dans la traduction. Swan (1997 : 159) mentionne le mot familier *godasse* qui se voit traduit en anglais par le terme neutre *shoe* (il en serait de même pour *pompe* ou *grole*). L'allemand *kriegen*, forme familière de *bekommen*, n'a pas d'équivalent de même registre en français, où *obtenir* et *prendre* s'avèrent eux aussi neutres (Swan 1997 : 159). Les quatre variantes de registres – déjà mentionnées – pour le pronom personnel de première personne du japonais ne donneront jamais en français qu'un seul *je*. En voici deux :

[16] *Boku*₁ wa₂ iku₃ (僕は行く) (*je*₁ particule de thématization₂ aller₃)
Moi, j'y vais

[17] *Ore*₁ wa₂ iku₃ (俺は行く) (*je*₁ particule de thématization₂ aller₃)
Moi, j'y vais.

Le niveau de langue beaucoup plus relâché de [17] par rapport à [16] apparaît immédiatement en japonais par l'intermédiaire de l'utilisation de *ore* au lieu de *boku*. La traduction française occulte cette information et n'offre qu'une solution : « Moi, j'y vais ».

Ordre de collocation différent

L'ordre d'une collocation (suite plus ou moins prédéterminée de mots) peut varier d'une langue à l'autre sans que le sémantisme diffère. Ainsi en est-il de *noir et*

blanc, pour lequel une recherche sur Google donne le nombre d'occurrences suivant (arrondi) :

- [18] *noir et blanc* : 5 000 000
blanc et noir : 400 000

ce qui correspond au même ordre en anglais :

- [19] *black and white* : 57 000 000
white and black : 3 000 000

L'espagnol diverge de ces deux langues :

- [20] *blanco y negro* : 4 000 000
negro y blanco : 400 000

Le japonais *shirokuro* (白黒, blanc-noir) est conforme à l'ordre espagnol, et le chinois *hēibái* (黑白, noir-blanc) à l'ordre français.

Connotation culturelle différente

Souvent oubliée, cette dimension n'en demeure pas moins importante pour entrer dans l'esprit de la langue-cible. Galisson (1991 : 127-142) a ainsi introduit la notion de « Charge Culturelle Partagée » (voir également les réflexions de Bogaards 1994 : 146-147), qu'il explique ainsi :

L'appellation charge culturelle partagée a été choisie pour le jeu de mots, construit à partir du sigle bien connu CCP (Compte chèques postaux) [...] Charge renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; culturelle inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue [...], c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique [...]; partagée est le propre de la culture [...], mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté. (Galisson 2000 : 54-55)

Ainsi, pour reprendre un exemple de l'auteur (Galisson 1991 : 141-142), le mot *muguet* évoque inévitablement pour les Français la vente de cette fleur le 1^{er} mai, la fête du travail, un porte-bonheur, etc. Sa traduction anglaise, *lily of the valley*, ne susciterait en revanche aucune représentation de la sorte chez l'anglophone.

Faux-amis

Si de nombreux vocables issus de langues différentes mais présentant des similitudes phonologiques ou orthographiques ont souvent un sens proche (par exemple *table*, *point*, *statue*, *bottle* pour l'anglais et le français), les exceptions restent courantes. Ainsi l'espagnol *pisar* (« marcher sur », « piétiner ») n'est pas transférable tel quel en français comme l'illustre l'anecdote relatée dans le roman *Madame Perfecta* :

« Ne *pissez* pas sur les marches, mamozelle Tonine ! »

Je n'ai pas le temps de traduire qu'elle a déjà plaqué le plat de sa main sur sa bouche. Mais trop tard, j'ai déjà *marché* dans l'escalier. (Maillet Antonine 2002 : 22)

Contrairement à ce que l'apprenant hispanophone du français pourrait penser « *estoy constipado* » (« j'ai le nez bouché ») ne peut donner lieu à « je suis constipé » en français.

La similitude lexicale entre deux termes de langues différentes peut ne pas conduire à un contresens, mais à un usage susceptible d'être malgré tout ressenti comme affecté par les locuteurs natifs. Par exemple, influencés par leur L1, les apprenants francophones tendront spontanément – et à leur insu – à puiser dans le fonds latin du lexique anglais plutôt que dans son fonds germanique, pourtant la plupart du temps le plus usuel (voir également Duval 1991 : 2819). Ainsi utiliseront-ils *construct* au lieu de *build*, *signify* au lieu de *mean*, *continue* au lieu de *keep (on)+ing*, etc. Aussi recherché puisse-t-il paraître au locuteur anglophone, l'usage d'un tel vocabulaire résulte en définitive du même processus de projection que celui mis en œuvre lors de l'usage de faux-amis, évoqué ci-dessus.

Le dictionnaire bilingue dans l'apprentissage : son usage et ses limites

La question de l'équivalence dans le dictionnaire bilingue

Comme le montre ce bref examen des divergences entre les langues, le mot ne peut s'envisager comme une entité exclusivement sémantique. Il est en effet toujours porteur de dimensions phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques, combinatoires (collocation), pragmatiques et culturelles qui rendent son utilisation beaucoup plus complexe que ne le laisse supposer la concision – obligée – des traductions de la plupart des dictionnaires bilingues, quel que soit le soin apporté par les lexicographes dans la rédaction de leurs entrées. En ce sens, réductrice nous paraît la conception de l'« équivalence parfaite » proposée par Duval dans son article *L'équivalence dans le dictionnaire bilingue* :

L'équivalence parfaite implique un même niveau de dénotation, c'est-à-dire la référence à un même élément de la réalité extérieure, et un même niveau de connotation, c'est-à-dire le même réseau d'associations culturelles liées au terme dans les deux langues. (Duval 1991 : 2818-2819)

Même réduite à cette définition, Duval (1991 : 2823) reconnaît que « l'équivalence absolue entre langue source et langue cible, qui est la demande légitime de l'utilisateur de dictionnaire, est réalisée beaucoup plus rarement qu'on ne le pense » (voir à cet égard les réflexions de Yong & Peng 2007 : 128-131). S'ensuit la recommandation suivante :

C'est par un étiquetage métalinguistique minutieux, désambiguïsant chaque traduction et mettant en garde l'utilisateur contre tout risque de généralisation abusive, que le degré d'équivalence lui sera indiqué et que les erreurs habituellement liées à l'utilisation en aveugle des dictionnaires bilingues seront en partie évitées. (Duval 1991 : 2823)

Aussi louable soit cette initiative, l'expérience montre que la plupart des apprenants de langue ignorent les indications métalinguistiques et portent uniquement leur attention sur la traduction, voyant dans le dictionnaire bilingue la « garantie d'une

recherche d'équivalence couronnée de succès au moindre prix » (Galisson 1991 : 17). Cette stratégie d'apprentissage du vocabulaire se voit d'ailleurs renforcée par « les dictionnaires de petit format [où] [l]es deux langues sont assimilées à deux codes parallèles avec une correspondance exacte terme à terme » (Duval 1991 : 2818). En raison de leur maniabilité et de leur moindre coût, de tels dictionnaires s'avèrent justement les plus populaires parmi les apprenants. Ainsi tend à perdurer chez les débutants la conviction originelle d'une équivalence terme à terme, et conjointement la propension à projeter le fonctionnement de la L1 sur la L2. Mais là n'est pas l'unique problème du recours au dictionnaire bilingue dans l'apprentissage.

Le dictionnaire bilingue : un ouvrage, deux publics, quatre configurations

Outre son caractère « bicéphale » (i.e. proposer des traductions d'une langue A dans une langue B et vice-versa), en tant qu'ouvrage de référence, le dictionnaire bilingue se voit approprié par des publics divergeant radicalement : du traducteur professionnel à l'apprenant de langue étrangère, en passant par l'utilisateur occasionnel (touriste, homme d'affaires, scientifique, etc.). Alors que les professionnels de la traduction détiennent normalement un savoir approfondi des deux langues et le consultent en complément de dictionnaires monolingues, les apprenants ne maîtrisent que l'une des deux et y recourent pour acquérir progressivement des connaissances en L2. Cette double utilisation confère au dictionnaire bilingue un statut ambigu dans la mesure où les attentes des apprenants diffèrent de celles des traducteurs et réciproquement¹⁴. Mais là n'est pas la seule difficulté. Même en nous bornant à la seule problématique de l'apprentissage, une autre complication surgit. En effet, le dictionnaire bilingue s'adresse à des publics de deux langues différentes, désirant à la fois comprendre une L2 (décodage) et produire dans cette L2 (encodage). Nous obtenons donc quatre configurations, qu'on pourrait résumer comme suit dans le cas d'un dictionnaire bilingue français-anglais/anglais-français (voir également Kirkness 2004 : 61).

- [21] 1. Locuteur *francophone* :
- a. décodage : anglais → français
 - b. encodage : français → anglais
2. Locuteur *anglophone*
- a. décodage : français → anglais
 - b. encodage : anglais → français

En somme, une même section du dictionnaire se voit utilisée à des fins différentes. Par exemple, la partie anglais → français donnera nécessairement de meilleurs résultats en 1.a (décodage) qu'en 2.b (encodage). Dans le premier cas, l'apprenant francophone pourra s'étayer sur sa maîtrise de la L1 pour apprécier la qualité et la vraisemblance de la traduction française obtenue. En revanche, une telle possibilité s'avère inaccessible à l'apprenant anglophone en 2.b, où, dépourvu d'intuition en

¹⁴ Le statut du dictionnaire bilingue est d'autant plus difficile à cerner que les deux langues qu'il concerne sont plus ou moins bien décrites, reconnues, standardisées, etc.

français, il ne sera pas en mesure de porter un jugement sur sa production française¹⁵. En définitive, la même information sera suffisante dans un cas (en décodage) et probablement insuffisante dans l'autre (en encodage) (voir Tréville 2000 : 114-115). Cependant dans les deux cas, le dictionnaire bilingue fournit le même type d'information, sans prise en compte du public concerné. Se dégage ici l'un des inconvénients majeurs du dictionnaire bilingue dans sa conception classique et sa présentation unitaire d'une information devant répondre à des exigences diamétralement opposées en apprentissage. Là encore, l'apparente réversibilité des traductions entre les perspectives d'encodage et de décodage au sein d'une même section (dans notre exemple, anglais → français) tend à perpétuer l'illusion d'une équivalence terme à terme entre la L1 et la L2.

En somme, la rédaction d'un dictionnaire bilingue susceptible de concilier en un seul ouvrage la multiplicité des objectifs évoqués ici s'avère complexe, et probablement difficilement envisageable. Dès lors, il incombe aux enseignants d'avertir les débutants sur les limites d'une stratégie d'apprentissage du vocabulaire reposant sur la traduction et l'usage des dictionnaires bilingues existants. Un autre inconvénient majeur subsiste, que nous allons maintenant examiner.

L'usage du dictionnaire bilingue et le développement de l'intuition en L2

Si par essence, un débutant ne peut posséder d'intuition en L2, le recours au dictionnaire bilingue tend à neutraliser son développement naturel par le fait même que la L2 est envisagée par l'apprenant en tant que projection de sa L1. Mais à quoi peut bien servir l'intuition ? Imaginons un francophone témoin du dialogue suivant :

[22] Léa : Tout à l'heure, j'ai bliponné Théo dans le bus.
Kim : Ah, ouais !?

Le mot « bliponné » lui sera nécessairement inconnu. Pourtant, en l'entendant, il ne pourra s'empêcher d'émettre des hypothèses à son propos. Mentionnons-en quelques-unes. Morphosyntaxiquement, il concevra *bliponné* comme le participe passé d'un verbe transitif, dont le complément peut renvoyer à un être humain (*bliponner* qqn) ; morphologiquement, il supposera vraisemblablement que *bliponner* se conjugue comme *donner* ; de là, il en déduira qu'un homme qui *bliponne* est un *bliponneur*, une femme, une *bliponneuse*, etc. ; sémantiquement, sur la base d'une seule occurrence, la formulation d'hypothèses s'avère plus ardue. Par exemple si Kim s'était écriée : « Oh ben dis donc ! Il devait être drôlement content, Théo ! », *bliponner* aurait évoqué à notre auditeur une action agréable. En somme, quelles que soient les données, tout locuteur natif émet des hypothèses,

¹⁵ La situation est encore plus complexe pour l'apprenant dont la L1 n'a jamais donné lieu à la rédaction d'un dictionnaire bilingue. Il s'étonnera alors sur une connaissance imparfaite des deux langues du dictionnaire bilingue utilisé, et se retrouvera handicapé par rapport aux autres apprenants.

qu'il validera ou invalidera par la suite, sachant que, dans un premier temps, il se contentera d'un certain flou, qui disparaîtra au fur et à mesure qu'il entendra d'autres occurrences du mot inconnu. En revanche, en offrant immédiatement un « équivalent » en L1 du mot inconnu de L2, le dictionnaire bilingue tend à étouffer cette dynamique de l'apprentissage, en court-circuitant les étapes suivantes, essentielles à la construction de l'intuition en langue :

- [23] (i) la formulation d'hypothèses sur le mot inconnu
(ii) l'acceptation d'une forme d'incertitude
(iii) la levée progressive de cette incertitude avec l'évolution des connaissances
(iv) l'acquisition d'une certitude sur le sens et le fonctionnement du mot¹⁶.

Par exemple, en traduisant *immeuble* par *building*, l'apprenant anglophone aura l'illusion d'être d'emblée parvenu à une certitude (l'étape (iv) en [23]) et aura par là même écarté – au moins provisoirement – toute hypothèse sur la composition du mot inconnu et la possibilité de le mettre en relation avec d'autres : *meuble*, *mobilier*, *immobile*, etc., traduits différemment en L1 (*piece of furniture*, *still*, etc.).

Il est évident que la traduction, rassurante, séduit par sa capacité à offrir une interprétation immédiate et aisément accessible en L1 d'un message en L2. Si, à cet égard, elle se révèle à priori intéressante sur le court terme, peut-elle s'ériger comme composante importante d'une stratégie d'apprentissage¹⁷ sur le long terme ? Autrement dit, la traduction parviendrait-elle à répondre à la fois à une finalité immédiate – la compréhension d'un mot ou d'un énoncé dans l'instant – et une finalité sur le long terme : l'apprentissage et idéalement la maîtrise de la L2 ? La question mérite d'être posée. Il ne va pas de soi que le recours à la traduction – par le truchement principal du dictionnaire bilingue – puisse concilier ces deux finalités. Il est même probable qu'elles entrent en conflit, comme semble l'illustrer l'exemple envisagé ci-dessus. En effet, en traduisant, l'apprenant se prive, entre autres, de la possibilité de construire des réseaux d'associations morphologiques, lexicaux et sémantiques en L2. Ainsi, en vient-il en partie à inhiber, à son insu, l'un des procédés essentiels de l'apprentissage de toute langue : l'organisation des savoirs en réseaux permettant un traitement regroupé des informations et une rétention en mémoire plus structurée, plus aisée et donc plus efficace¹⁸. On peut par ailleurs supposer qu'une telle organisation en mémoire, basée idéalement en intégralité sur la L2, serait plus facile à mobiliser en production, que si elle doit

¹⁶ Admettre l'incertitude sans générer l'inquiétude, voire l'angoisse, nécessite un entraînement.

¹⁷ Rappelons que nous ne parlons pas ici de stratégie d'*enseignement*, mais d'*apprentissage*. Il est clair que la « méthode grammaire/traduction », bannie par les didacticiens, a disparu de la plupart des systèmes scolaires ou universitaires. Il n'en reste pas moins que l'*apprenant* continue de recourir abondamment au dictionnaire bilingue, donc à la traduction – et ce, même en situation d'immersion –, quels que soient les courants méthodologiques en vogue et les pratiques en classe.

¹⁸ Par exemple, au niveau lexical, un dictionnaire unilingue offre des réseaux d'hyponymes, d'hyponymes, de synonymes et d'antonymes.

transiter par un ensemble de correspondances, plus ou moins justifiées selon les mots, entre la L1 et la L2.

À ce problème purement langagier s'en greffe un autre d'ordre psychologique. En effet, conditionné par l'usage spontané et non-questionné du dictionnaire bilingue, l'apprenant adolescent ou adulte – souvent jusqu'à un niveau assez avancé – se retrouve naturellement enclin à construire d'abord ses énoncés en L1 pour les traduire en L2 (voir l'exemple [1]). Ainsi s'appuiera-t-il sur un énoncé parfaitement maîtrisé en L1, qu'il s'efforcera ensuite de traduire correctement en L2. Or, en raison de l'absence d'équivalences entre les langues, une telle tâche s'avère par définition d'une extrême complexité pour un apprenant. En procédant ainsi, il se prédisposera lui-même à l'échec communicationnel, pouvant selon sa personnalité l'acheminer vers une perte de confiance, susceptible de déboucher à plus ou moins longue échéance sur des sentiments de frustration, de désintérêt, voire de rejet total de la L2.

Conclusion

Caractérisée par sa complexité, la situation pédagogique s'articule sur une multitude de paramètres, plus ou moins identifiables, et il serait simplificateur de réduire les difficultés de l'apprentissage des langues à l'empreinte unique du dictionnaire bilingue et l'usage de la traduction (bidirectionnelle) qu'il implique. Toutefois, comme cet article l'a en partie montré, le recours au dictionnaire bilingue soulève des problèmes, que l'on peut synthétiser comme relevant des trois dimensions suivantes :

- (1) les deux langues décrites par le dictionnaire bilingue ;
- (2) les publics qu'il cible ;
- (3) l'usage qu'en fait l'apprenant, habité par ses représentations de la L1 et de la L2, et de leur relation.

Rappelons brièvement en les explicitant ces diverses dimensions. La (1) concerne les divergences sémantiques, morphologiques, syntaxiques, pragmatiques, stylistiques, culturelles et combinatoires entre la L1 et la L2. Des langues proches présenteront des similitudes plus grandes que des langues éloignées. La (2) s'intéresse au public ciblé, caractérisé en l'occurrence par son hétérogénéité et la multiplicité de ses attentes. Ainsi comprendra-t-il des locuteurs bilingues experts – les traducteurs (minoritaires) – et des apprenants (majoritaires) à des stades divers d'apprentissage. Ces mêmes apprenants pouvant eux-mêmes être encodeurs ou décodeurs d'une langue X, traitée en l'occurrence dans une section unique du dictionnaire bilingue, et ce, en dépit d'objectifs et de connaissances diamétralement opposés (voir [21]). Enfin la dimension (3) concerne l'usage du dictionnaire bilingue par l'apprenant et ses conséquences possibles, notamment le renforcement des tendances à (i) projeter les fonctionnements de la L1 sur la L2, (ii) croire en une équivalence terme à terme, (iii) neutraliser le développement de sa propre

intuition en L2, au profit de (i) et (ii). Si la dimension (1) n'est aucunement modifiable, (2) et (3) peuvent faire l'objet d'améliorations comme le suggèrent Atkins & Varantola (1997 : 1) : « il y a deux façons de parvenir à une utilisation plus efficace du dictionnaire : la première est de radicalement améliorer le dictionnaire ; la seconde est de radicalement améliorer les utilisateurs ».

De nombreuses questions restent en suspens. Nous n'en mentionnerons qu'une pour son importance épistémologique. Une réflexion sur les conséquences possibles de l'influence de la L1 et de l'usage du dictionnaire bilingue, à l'instar de la nôtre, ne pourra jamais recevoir de réponse définitive d'un point de vue scientifique. Pourquoi ? Pour prétendre confirmer ou infirmer l'hypothèse d'une emprise de la L1 sur la L2, il faudrait comparer les progrès (a) d'apprenants adolescents et adultes ne recourant jamais à la L1 (même mentalement), à (b) des apprenants appréhendant la L2 à l'aide de la L1 et du dictionnaire bilingue (la pratique ordinaire). Si l'*enseignement* peut être dispensé uniquement en L2 (voir la « méthode directe » et ses prolongements), aucune garantie n'existe sur ce qui se passe effectivement *dans la tête* de l'apprenant. Dès lors, aucune preuve scientifique ne peut venir étayer le choix de l'une ou l'autre des deux stratégies. En d'autres termes, une position contraire à celle défendue dans cet article, qui argumenterait donc en faveur de l'usage sans réserve du dictionnaire bilingue et de la traduction, ne pourra pas davantage que la nôtre recevoir de cautionnement scientifique. Est-il alors possible d'affirmer en toute confiance, à l'instar de Galisson (1991 : 25), qu'« il n'existe plus de raisons méthodologiques pour condamner le dictionnaire bilingue » ? La question reste entière.

Sans imputer à l'usage du dictionnaire bilingue l'ensemble des difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il semble fondamental de sensibiliser les apprenants aux écueils du recours inconsidéré à la L1. Ainsi émergeront peut-être des stratégies d'apprentissage alternatives intégrant dès les niveaux débutants l'usage parallèle et *pédagogiquement guidé* du dictionnaire monolingue, voire, idéalement, son usage exclusif¹⁹ (et là encore pédagogisé). Reste à savoir si l'offre de dictionnaires dans la L2 est en mesure de répondre à une telle demande...

Références

Atkins, B. T. S. & Krista Varantola. 1997. "Monitoring Dictionary Use." *International Journal of Lexicography* 10-1: 1-45.

Baxter, James. 1980. "The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful?" *TESOL Quarterly* 14-3: 325-336.

Bogaards, Paul. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.

¹⁹ Surtout en situation d'immersion.

- Delaisne, Pierre, Nicole McBride & Sandra Trevisi. 1998. *Café-Crème 3*. Paris : Hachette.
- Duval, Alain. 1991. « L'équivalence dans le dictionnaire bilingue ». In Hausmann, Franz Josef *et al.* (Eds). *An International Encyclopedia of Lexicography vol. 3*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, pp. 2817-2824.
- Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- Galisson, Robert. 2000. « La Pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Mélanges Crapel 25* : 47-72.
- Gass, Susan M. & Larry Selinker. 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York/Oxon: Routledge.
- Kirkness, Alan. 2004. "Lexicography." In Davies, Alan & Catherine Elder (Eds). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell: 54-81.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge: MIT Press.
- Martinet, André. 1962/1967. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Mel'čuk, Igor. 2006. *Aspects of the theory of morphology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Neveu, Franck. 2004. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Pavičić Takač, Višnja. 2008. *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters.
- Saussure (de), Ferdinand. 1916/1994. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Swan, Michael. 1997. "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use." In Schmitt, Norbert & Michael McCarthy (Eds). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 156-180.
- Tréville, Marie-Claude. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Outremont : Logiques.
- Yong, Heming & Jing Peng. 2007. *Bilingual Lexicography from a Communicative Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.