Zeitschrift Übersetzung und Sprachen مجلة الترجمة واللغات
ISSN : 1112-3974

Traduction, maillon de la chaine de transposition didactique ? Repérage et questionnement

Translation as a Link in the Chain of Didactic Transposition: Tracking and questioning

Tadjeddine Abdellatif
Université de Mascara-Algérie
tadjeddine.abdellatif@univer-oran.dz

To cite this article:
Tadjeddine, A. (2002). Traduction, maillon de la chaine de transposition didactique ? Repérage et questionnement. *Revue Traduction et Langues 1(1)*, 55-63.

Résumé: *La définition donnée de la traduction donnée dans la problématique du colloque interroge l'activité traduisante même du traducteur. Cet article essaie de montrer que cette activité peut être investie dans la médiation linguistique pour préparer à la transposition didactique et être utile pour l'enseignement.*
Mots clés: *Activité de traduction, médiation linguistique, transposition didactique.*
Abstract: *The definition of translation given in the problematic of the colloquium questions the very translating activity of the translator. This article tries to show that this activity can be invested in linguistic mediation to prepare for didactic transposition and be useful for teaching.*
Keywords: *Translating activity- linguistic mediation- didactic transposition.*

1. Introduction

Notre présente intervention releverait du"non-sens" si l'on s'en tient à la "definition" de la traduction telle que donnée au début de la problématique de ce colloque. En effet, s'nscrire dans l'acceptation stricto-sensu que « la traduction (…) consiste à donner un sens equivalent a deux énoncé transmis dans ***deux langues différentes*[1]... »** exclu d'emblée notre réflexion puisque justement celle-ci, que nous qualifions **"** l'intra-murous**"**, interroge l'activité traduisante qui active au sein de la meme langue !

Si la définition de la **"** traduction**"**garde toute sa validité, il n'en demeure pas moins que les concepts développent par cette science, ses méthodes, ses principes…peuvent etre investit autrement. Nous pensons que **"** l'activité traduisante en tant qu'instrument de médiation linguistique**"** intervient (fortement)

[1] Souligner par nous.

dans la transposition didactique come outil qui prépare à la médiation didactique[2], meme lorsque le travail s'inscrit au sein de la même langue. Notre présente communication tente de justifier ce regard.

On l'aura compris, notre réflexion est celle du didacticien, c'est à dire une réflexion qui relève de ce **"** *Domaine théorique nouveau constituer par un faisceau de disciplines liées aux questions de l'enseignement*[3]**"**. En d'autre teme, il s'agit, et nous nous en excusons par avance, d'une « intrusion » dans le domaine des linguistes. En usant de**"**l'activité traduisante-instrument**"** presque en dehors des limites dessiner par la traduction-science**"**, nous avons prit le risque non sans un certain **"**sentiment d'évoluer sur le bord du précipice**"**, de s'approprier l'outil sans en saisir totalement l'essence. Nous espérons en faire bon usage.

2. Didactique des disciplines et transposition didactique

2.1. De la Didactique

Les domaines d'investigation de la didactique des disciplines se cristallisent et se définissent essentiellement en termes de relations. Sans prétendre à une définition académique du reste encore sujet à débat, on peut retenir :

> La didactique est la science qui étudie l'énteraction qui s'établit entre deux partenaires (Maitre-élève), à propos d'un objet de savoir. L'une de ses finalités premières, serait d'élaborer des outils conceptuels pertinents qui aideront à construire des dispositifs d'enseignement/apprentissage adaptés……

La didactique aura développée des concepts et des cadres théoriques qui lui sont propres. Il est établi aujourd'hui parmi les didacticiens que son apport se lit dans le produit de l'intégration d'une :

- Réflexion **épistémologique** qui rend compte de la logique des savoirs.
- Réflexion psychologique qui rend compte de la logique de l'appropriation des savoir générale.
- Réflexion **pédagogique** aui s'ancre dans les sciences des relations.

Nous sommes bien tentés d'adjoindre un quatrième axe que nous dénommons Réflexion **linguistique** et qui prend en charge l'évolution et les fluctuations du rapport Sa/Si lors du travail d'adaptations des savoirs. C'est cela que la suite de nos props tentera de justifier.

[2] Il est important ici de préciser que, pour l'ensemble de notre intervention, il s'agira toujours de ''méditation didactique en milieu scolaire et en classe [3] scientifique''.

[3] Extrait de l'article ''didactique'' : Encyclopédie Universalis 1985.

2.1.1. De la transposition didactique

Le concept de transposition didactique a été consruit par un sociologue, M. Verret[4], puis développé par un didactitien des mathématiques, Y. Chevallard[5] . L'idée fe base à ce concept revient au fait plus que démontré que : L'école n'enseigne jamais un savoir à l'état pur. Elle propose (voire impose) des contenus qui résultent de croisements complexes entre :

- Une **logique conceptuelle** qui se rapporte au contexte de production du savoir et qui renseigne sur le réseau des problématiques et des problèmes qui lui donne son **"**sens complet**"**.
- Un **projet de formation** ou des considérations d'ordre pédagogique, social, culturel, voire politique, interviennent pour une recomposition des savoirs par des des transformations, des substitutions, des dépersonnalistion, des censures…
- Des **contraintes didactiques** qui agissent, souvent de manière implicite, de l'interieur même des séquences d'apprentissage.

Ainsi, en rejoignant un curriculum scolaire, tout concept subit une sorte de réécriture à dessein adaptatif/normatif : Il doit povoir désigner quelque cose qui puisse ètre appris, ouvrir un champ d'exercices, permettre de concevoir des séances de travaux pratique, servir de support à une interprétation… Ce sont là autant d'exigences qui n'existaient pas dans le contexte du savoir savant. Nous pensons qu'une part des transformations que subit le savoir, relève d'une activité traduisante.

La **transposition didactique** désigne alors le concept de la didactique par lequel (et dans lequel) on procède au regard analytique sur l'ensemble des transformations que subit le savoir savoir savant. On peut repérer trois grands segments dans la **"**chaine de transposition **"**: Savoir à enseigner, et savoir enseigner[6].

Ces différents maillons de **la chaine de transposition didactique** peuvent être rattachés à trois espace (sphères) institutionnelles distinctes:

Chaque espace peut ètre caractérisé par des paramètres liés notamment à:

Un Contexte[7] : il s'agit ici de la situation concrète ou des propos sont émis (éctits, dires, représentations schématiques, le lieu, le temps, l'identitté des locuteurs (spécialistes, enseignants, chercheurs…), le champ cognitif d'où est puisée la (les) notion(s) signifiée, le concept auquel est rattaché le mot **"**dit**"**, la charge littéraire du mot en question, ses éventuelles contaminations…

[4] Verret, M., *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, Paris 1975.

[5] Chevallard Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée Sauvage, 1985.

[6] On peut représente le processus de transposition didactique par les schémas : Objet de Savoir → Objet à enseigner, Y. Chevallard Op. Cit, p, 39

[7] Nous avons tenté ici une adaptation au champ da la didactique des concepts linguistique ‘‘contexte et situation’’.

Un Profil : Il s'agit de caractéristiques des acteurs didactiques (enseignant et apprenant), pédagogiques (inspecteurs, pédagogues…).

En ce qui se rapporte à l'effectif, au social, à l'idéologie dominante…, à la formation d'origine pour l'enseignant, au niveau scolaire pour l'apprenant, son capital en matière d'opérations mentales…

Des moyens : Il s'agit non seulement des moyens didactiques matériels mais aussi de tout ce que le locuteur dans un espace ou un autre use par le language pour étayer son message (exemples analogiques, paraphrases, gloses, désignations co-référentielles…)

2.1.2. La traduction "intra-muros"

2.1.2.1. Des communautés langagières

Nous désignons ce premier niveau par l'expression **"**intra-muros **"** en ce sens ou, le message en négoce dans une médiation didactique est un produit résultant d'une activité traduisante opérant au sein d'une même langue. Ainsi et de prime abord, nos propos se placent délibérément dans l'optique qui admet que chaque spécialité ou chaque science au sens de l'espace savant développe, par nécessite, un langage qui lui est propre. Les acteurs au sein de chaque science constituent alors une communauté langagière à part et l'ensemble de ces communautés puisent leurs signes[8] dans la même langue. On distinguera donc au sein d'une communauté scientifique usant d'une même langue autant de communautés langagière que de spécialités. On parle de : communauté des chimistes, communauté des biologistes, mathématiciens…

Le document ci-après (Fig2) que nous avons retenu on le retrouve dans presque tous les manuels de biologie terminale. Il constitue pratiquement le document exclusif exploité par les enseignants de biologie pour l'interprétation de la photosynthèse (au fait, il s'agit plutôt d'une étape de la photosynthèse qui par ailleurs présente le même mécanisme chimique avec une autre étape respiratoire…)

2.1.2.2. L'obstacle verbalisation : Identification

Des investigations, notamment l'analyse de production d'élèves et enquètes auprès d'enseignants[9], nous conduisent à conclure que ce document est porteur d'une ambiguité(s) qui intervient comme obstacle didactique[10] d'essance sémantique. Nous l'indentifions sous l'appellation : Obstacle de varbalisation.

En examinant de prés l'axe verticale sur le document et la disposition des valeurs qui l'accompagne, nous ne pouvant que conclure que cette représentation est

[8] à entende ici comme signes linguistiques (mots ou monèmes), mais également non linguistique, (flèches…), groupe lexicale et phonème.

[9] Travail non publié à ce jour.

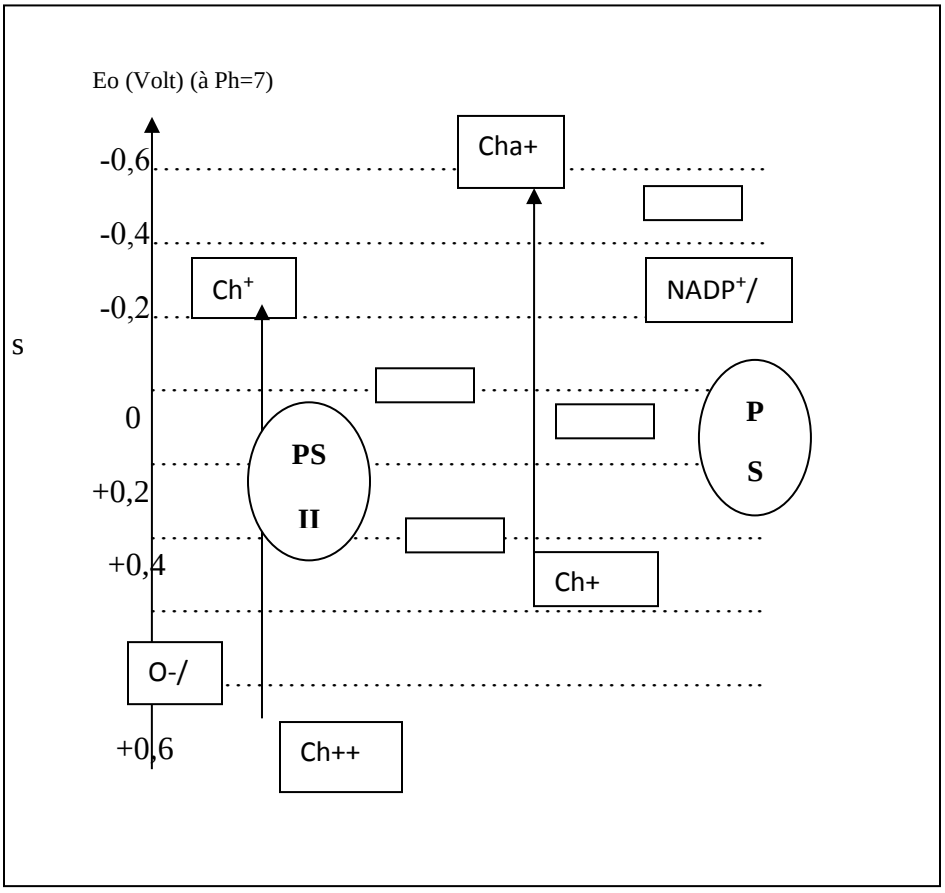
[10] Les Travaux de G. Bachelard (entre autre) invitent explicitement à reconsidérer cette tendance au renvoi systématique de certains blocages et difficultés de l'apprenant aux seules questions de psychologie ou d'affectivité. Il y a lieu de les envisager autrement d'un point de vue didactique et penser qu'ils sont inhérents au processus de l'apprentissage et au savoir lui-même.

une illustration arbitraire. En effet n'étant pas accompagné par un commentaire ou autres indications sur les modalités (conventions) qui ont présidée à sa conception, sa lecture par l'apprenant met ce dernier assurément devant une contrainte : renoncer à ses acquits, douter de ses certitudes chèrement construites par des années de persévérance.

Toute une batterie de notions et de concepts mathématique sont ici remis en question (Direction, Orientation, Sens, Axe, Vecteur…)

En somme, chez l'apprenant, c'est sa confiance au REPERE qui s'effondre ! Ce document, n'as pas valeur de conaissance à acquérire par l'apprenant en cours de biologie. Il est importé de la chimie pour servir de "support didactique" à une médiation ayant pour objectif d'interpréter in phénomène chez le vivant. Pour essayer de comprendre le problème et en délimiter les contours, nous sommes allés "voir" chez les chimistes, dans leurs manuels et dans les manuels de chimie conçus et destinés aux apprenants en classe scientifique.

- *Illustration par un exemple en biologie*



2.1.2.3. Commentaire

- Première constatation : La prmière constatation que nous relevons est que ledit document tel qu'il est présenté par les biologistes[11] est peut commun, pour ne pas dire inconnu, chez les premiers concernés par la notion de **"**potentiel redox**"**. Ceci nous autorise à dire que ce document est donc un ***"produit nouveau"*** construit ou façonner à partir d'un ***"support original"***. En d'autres termes, empruntés aux linguistes, l'original en question constituerais **"l'énoncé-source"** crée par la communauté langagière des chimistes, qui aura servie de souche pour confectionner le produit, celui-ci fait alors figure **"*d'énoncé-cible*"** crée par et pour la communauté langagière des biologistes. Est-ce là une **"**activité traduisante ?
- Deuxième constatation : La deuxième constatation qui s'impose est relative à la représentation la plus courante chez les chimistes en ce qui concerne l'échèlle des potentiels redox. Celle-ci est donnée sous forme de tableau dont voici un exemple :

Couple	Zn^{++}/Zn	Fe^{++}/Fe	H^{+}/H_2	Cu^{++}/Cu	O_2/H_2O	Cl_2/Cl^{-}	MnO_4/Mn^{++}
$E_{0(volt)}$	-0,6	-0,44	0	+0,34	+1,23	+1,36	+1,54

Projeter sur un axe horizontale (abscisses), les données d'un tel tableau s'organiserons, d'eux même sommes-nous tentés de dire, de sorte que les valeurs négatives se trouverons sur la gauche du zéro, et les valeurs positives sur sa droite. Autrement dit, en parfaite concordance avec les conventions et les impératifs langagiers de cette autre communauté langagière des mathématiciens !

La question qui se pose ici est de savoir : Pourquoi, à la logique offerte par la représentation sur l'axe des abscisses adoptée par les chimistes, les biologistes ont opté pour l'axe des ordonnés en prenant, ce faisant, le risque de fausser le sens de leur message ? Nos investigations (actuellement en cours) autour de cette question, semble privilégier la piste relative aux préoccupations du concepteur du document qui tente d'organiser l'espace offert de manière à évoquer la disposition des couples redox au sein de la membranes plasmique siège du phénomène en étude (sujet de l'interprétation).

D'une certaine façon, c'est donc un document hybride qui tenterai de rassembler deux ensembles de signes provenant de deux communautés distincts. Si tel est le cas, l'argument "Contexe- sens" si cher aux traducteurs viendra appuyer

[11] Les Travaux de G. Bachelard (entre autre) invitent explicitement à reconsidérer cette tendance au renvoi systématique de certains blocages et difficultés de l'apprenant aux seules questions de psychologie ou d'affectivité. Il y a lieu de les envisager autrement d'un point de vue didactique et penser qu'ils sont inhérents au processus de l'apprentissage et au savoir lui-même.

notre réflexion qui tend à affirmer que La transposition didactique intra-muros comporte (est) un travail de Traduction.

- Un arrêt sur le zéro

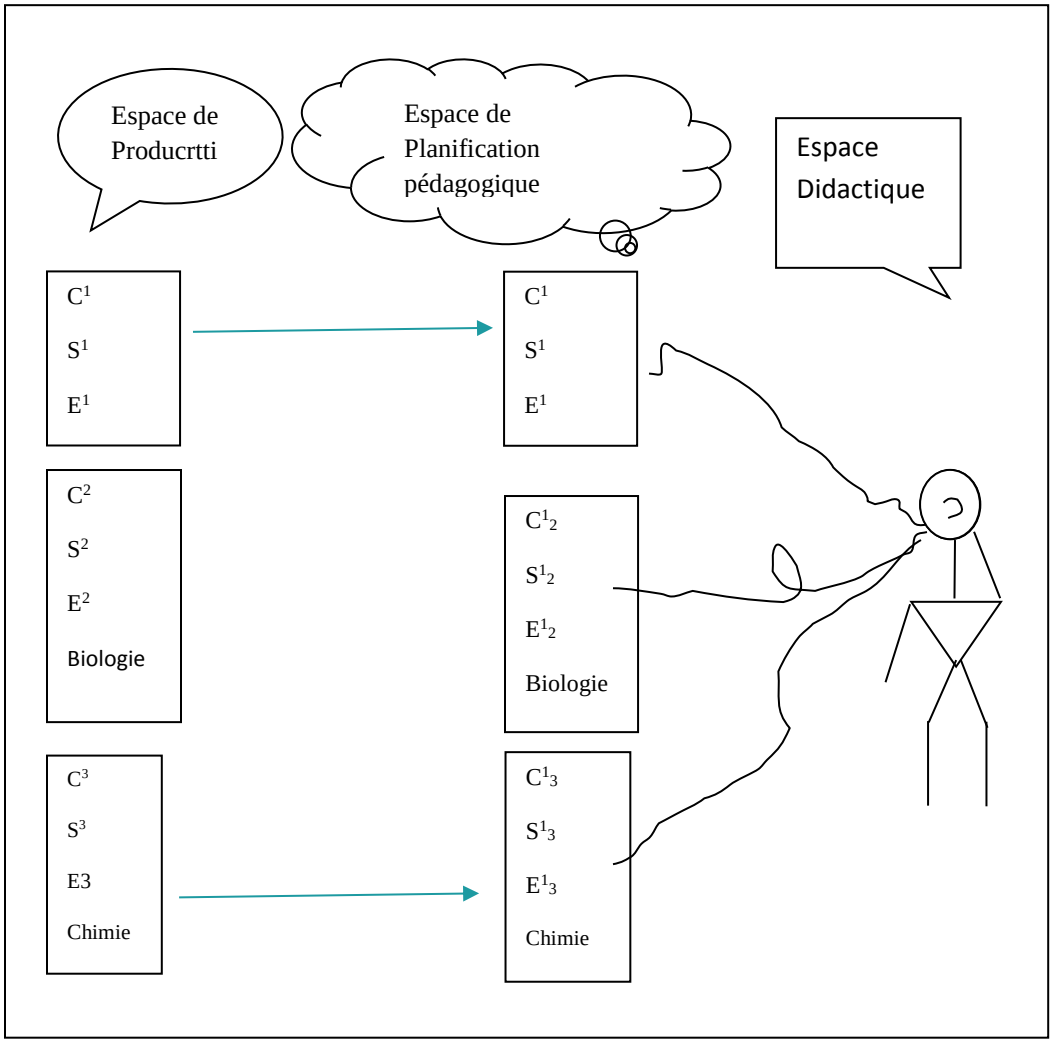
Enfin, il nous paraît pertinent dans le cadre de cet exemple, de s'arrêter sur ce signe bien particulier qu'est le zéro, noté : 0. Cet arrêt sur le zéro nous permet d'appuyer l'idée qui, autant qu'elle invite à reconnaître à chaque spécialité scientifique son "propre langage", elle suppose un préalable qui consiste à ce que l'usage communautaire d'un signe doit veiller à entacher le moins possible le sens reconnu au dit signe dans la langue d'où il est puisé.

Le zéro d'un repère mathématique bi-axial signifie un point de l'espace désigné conventionnellement comme origine à partir duquel se déterminent les autres points de l'espace ainsi établit, celui des chimistes dans le cas de l'échelle des potentiels redox n'a, à priori, rien à voir avec l'espace. Cependant, ce Zéro ici encore est le signe choisit sur la base d'une convention et par souci de méthode pour servir de référence et permettre, du moins faciliter la conceptualisation d'un objet. Le signe zéro a donc, au moins en enseignement des sciences, un sens immuable. Ce sens-seuil est déterminé par sa "fonction de référent" et il (doit) reste valable pour toutes communautés scientifiques qui en font usage. Tant que ce sens-seuil est sauvegardé en transposition didactique, la communication gagne en clarté. Au delà, il est impératif pour la fiabilité du message didactique que la convention intra-communauté soit totalement explicitée.

2.1.2.3. Généralisation

Ce que nous avançons ici à propos du signe "axe", du signe "zéro" est, bien évidemment, valable pour tout autre signe utilisé en communication scientifique y comprit ceux dénommés monènes. En traduction classique (deux langues distinctes et différentes), l'acte de traduction dans son ensemble se présente en une figure symétrique de sorte que à chaque énoncé-cible correspond un énoncé-source dans le pôle langue initiale. En transposition didactique et dans le cas de la biologie discipline scolaire, les opérations de traduction s'agencent selon un mécanisme que nous appelons "Asymétrie de convergence" fig4. L'énoncé-cible, où est consigné le savoir en négoce entre les partenaires didactiques, à apparence unique et cohérente est au fait un hybride où convergent des signes en provenance de plus d'une communauté langagière.

Le signe, linguistique ou non, contrairement au symbole, ne présente aucune marque analogique entre le signifiant et le signifié. Sa saisie, sa compréhension, son intériorisation et par conséquent son opérationalisation pour une conceptualisation en enseignement/apprentissage reste tributaire de la maîtrise par l'apprenant du "code" usité. A défaut de cela, c'est un langage de sourd qui s'installe entre l'enseignant et son élève.



3. Conclusion

Loin d'être un cas isolé, l'exemple sur lequel nous avons construit notre exposé exprime bien ce que nous avons nommé "Obstacle de verbalisation" fort nombreux en enseignement/apprentissage de la biologie au secondaire. C'est parce que la biologie[12] moderne a l'ambition d'interpréter les propriétés de l'organisme par la structure des molécules qui le constituent que, inévitablement sa dépendance vis à vis des sciences physiques s'accroît de plus en plus. C'est un fait, et de ce fait la Didactique de la biologie se trouve, aujourd'hui plus ue jamais, vivement interpellée par la problématique de L'INTERDISCIPLINARITE.

Aborder sur cet angle, il y a lieu de remarquer que la notion de discipline scolaire semble contribuer davantage à la prolifération des obstacles de verbalisation

[12] F. Crick dans « Of molécules and men », Londre, 1966, p, 10 : « Le but ultime du mouvement actuel en biologie est, en fait, d'expliquer toute la biologie en termes de physique et de chimie ».

par une tendance au renforcement du "cloisonnement disciplinaires". Lorsqu'un élève apprend en cours de chimie de 10h à 11h qu'une molécule simple est composée par le même élément pour s'entendre dire en cours de biologie de 11h à 12h que le glucose est une molécule simple, que devra-t-il assimiler comme sens à chacun des concepts, élément, molécule, simple., ainsi largués ?

Cette notion de discipline scolaire est donc appelée à évoluer vers une conception qui aborde l'enseignement/apprentissage en "champ disciplinaire" de sorte que le professeur de sciences naturelles d'hier, aujourd'hui professeur de sciences de la vie et de la nature ne peut ignorer la biochimie, la biophysique, l'anatomie, la physiologie, l'écologie, la géodynamique, la physique...Grâce à sa maîtrise des structures sémantique, sémiotique, méthodologique et technique de son champ disciplinaire, l'enseignant possède (devrait) le recul vis à vis des contenus qu'il enseigne et des éventuelles fluctuations de sens des signes qu'il actionne dans ses prestations. Ce n'est pas le cas de l'élève. Celui-ci, doit découvrir progressivement les cadres de références à la multiplicité des savoirs qui lui sont enseigné. Autrement, dés lors où, en situation didactique, le médiateur (enseignant ou manuel) use de signes inconnus où ambigus aux yeux du descripteur (l'apprenant), l'interprétation quand elle n'est pas affaiblie, elle est faussée. Le signe devient indice, le message vire à la devinette et de la conceptualisation, finalité première de l'enseignement/apprentissage, il ne restera que "parcœurisme" éphémère.

Enfin, et dans le prolongement de cette réflexion, signalons que les problèmes relevant de l'activité traduisante " intra-muros " tel que nous venons de les exposés, déjà complexes seront davantage compliqués et amplifiés lorsque la langue d'enseignement (espace didactique), est fondamentalement différente de la langue de production du savoir. C'est le cas en Algérie, et c'est le sujet de notre prochaine contribution.