كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
ⵜⴰⵖⵍⵓⵍⵜ ⵏ ⵜⵓⵔⵔⵉⵜⵉ ⴰ ⵜⵛⵓⵓⵍⵉⵏ ⵜⵉⵍⵍⵉⵙⵉⵏ - ⵎⵓⵍ ⵍⵎⵓⵙ
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵙⵉⴷⵉ ⵎⵓⵃⴰⵎⴷ ⴱⵏ ⵄⴰⴱⴷⵍⵍⴰⵀ ⴱⵉ ⴼⴰⵙ
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES

CEDoc : Lettres, Sciences Humaines, Arts et Sciences de l'Education

Formation Doctorale : Langues et formes symboliques : approches et modes de fonctionnement

Discipline : Langue et Littérature Françaises

Spécialité : Langue et Littérature Françaises

Laboratoire : Cultures, Représentations, Education, Didactique et ingénierie de Formation

Thèse pour l'obtention de Doctorat

La traduction pédagogique et didactique dans l'apprentissage du FLE : comment favorise-t-elle l'acquisition d'une langue sans être un handicap ?

Préparée par : Mariam FOUASSI **CNE : 0523787745**

Soutenue publiquement le 26/12/2022 devant le jury d'examen composé de :

Nom et prénom	Grade	Etablissement	Qualité
Pr. Mohyedine BENLAKHDAR	PES	Faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mahraz Fès	Président
Pr. Fouad BRIGUI	PES	Faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mahraz Fès	Directeur de thèse
Pr. Abderrafie DKHISSI	PH	Faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mahraz Fès	Examinateur
Pr. Rida CHALFI	PH	Faculté Polydisciplinaire Errachidia	Examinateur
Pr. Abdelhafid KADDOURI	PH	Faculté Pluridisciplinaire de Nador	Examinateur

Année universitaire : 2022/ 2023

À MA FAMILLE

REMERCIEMENTS

La tâche est rêche et le travail est accablant, mais je suis très heureuse de voir ce travail atteindre sa fin.

Je voudrais remercier tout d'abord, mes parents qui m'ont soutenue au long de ces années de travail, ainsi que mon mari qui m'encourage.

Également, mon directeur de thèse, monsieur BRIGUI FOUAD, qui a guidé mes recherches, je lui adresse mes plus sincère remerciements et ma profonde gratitude pour ses conseils, ses encouragements afin de réaliser ce travail.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury pour avoir accepté d'examiner ce travail et de nous faire part de leurs remarques.

Toujours dans l'ordre des remerciements, je voudrais remercier tous ceux qui ont contribué à la réussite de ce travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION ……..…….……1

PARTIE I - LE MAROC SON CONTEXTE LINGUISTIQUE ET LA THEORIE DE LA TRADUCTION ……..……...……8

Chapitre premier : *La situation linguistique au Maroc* …… 10

1- Le bilinguisme/ plurilinguisme au Maroc …….……10

1.1- La diversité géolinguistique du Maroc ……..12

1.2- L'historique des contacts des langues au pays……...…14

1.3- La situation diglossique marocaine ……..…… 19

2- L'enseignement dans l'école marocaine actuelle …….33

2.1- Le système éducatif marocain……..…33

2.2- La langue maternelle et la langue étrangère dans l'apprentissage……..……..……61

2.3- Langue étrangère et sa relation avec la langue maternelle en classe de FLE …….……71

Chapitre deuxième : *La traduction, sa théorie et ses types* ……..….82

1. Histoire de la traduction ……..……..82

2. Une définition problématique de la traduction ……..……84

3. Les types de traduction ……..…….……...86
3.1- La traduction didactique ……..……..……...…...86
3.2- La traduction explicative ou pédagogique ……..…….87
4. Les exercices de traduction ……..……...89
4.1- Le thème ……...…...……....90
4.2 - La version ……..…….....94
5. La traduction et la sémiotique ……..…96
5.1- La traduction est un acte de communication …….....96
5.2- La sémiotraduction…….……..97
5.3- L'interférence, traduction et transcodage ……..……..……100
6. La traduction et la linguistique …….……103
6.1- La traduction lié ou ignorée par la linguistique ……..……104
6.2- La traduction partie indispensable de la linguistique ……...…106
7. Le traducteur dans son contexte ……111
8. L'interprétation et la traduction ……114
9. Les problèmes théoriques de la traduction…….……116
9.1- La difficulté de traduire en général……117
9.2- La difficulté posée par l'élément culturel ……..…121
9.3- Le recours aux universaux linguistiques ……124
9.4-La traduction orientée vers la pratique ……126
10- La place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère …….…..134
10.1-La méthodologie classique ……...134

10.2- La méthodologie naturelle ……..……...140

10.3- La méthodologie directe …….....142

10.4-La méthodologie audio-orale ……...……151

10.5-La méthodologie audiovisuelle ……....155

11- La traduction dans l'enseignement apprentissage du FLE ….…159

11.1-Traduction et l'utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l'apprentissage ……159

11.2-La pédagogie de la traduction et la traduction pédagogique …….……..161

11.3- Le transfert et les erreurs à travers la traduction pédagogique ……..164

PARTIE II - PERSPECTIVES DE LA TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES …….169

Chapitre premier : *La position de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE* ……173

1. Une condamnation nuancée de la traduction ……..……173

1.1. La norme, rejet de la traduction …….…..……..173

1.2. Les justifications du rejet de la traduction dans les classes ..174

2. Présentation de l'établissement et du corpus …...……..…177

2.1- La géographie de Ghafsai ……177

2.2- Le langage des citoyens du village ……..177

2.3- Définition du corpus :…….……179

2.4- La procédure du travail ……180

Chapitre deuxième : *La pratique des enseignants et la traduction pédagogique en classe : ……. …182*

1. Présentation du Questionnaire 1 ……..…….……..…182
2. Analyse et interprétation des données ……..…….……182
3. Constations de l'exception, le recours à une langue intermédiaire ……..……..……198

Chapitre troisième : *Les apprenants et leur capacité du recours à la traduction pédagogique pour l'apprentissage du FLE ……..…200*

1. Présentation du Questionnaire 2 …….……200
2. L'analyse des données de la première partie du questionnaire……201
3. Exercices pratiques de la traduction en classe du FLE……213
4. Types des interférences dans les productions en FLE:……221

4.1 Les interférences morphologiques ……...……221
4.2 Les interférences morphosyntaxiques ……..……225
4.3 Les interférences syntaxiques ……...…...…226
4.4 Les interférences lexicales et/ou sémantiques ……..…..229

5. Bilan……232

CONCLUSION……235

BIBLIOGRAPHIE …….. 241

ANNEXES …….. 253

TABLE DES MATIERE ……..……291

TABLE DE L'ALPHABET ET SYSTÈME DE TRANSCRIPTION DE L'ARABE[1]

L'API [2] est le système mondial adopté dans la transcription. Mais, nous choisirons d'exploiter le système de transcription des sémitisants pour une bonne raison c'est que l'API ne nous permettra pas d'illustrer toutes les nuances de son évoquées dans notre corpus (le parler du Jbala).

VOYELLES :

Symbole	**Description**	**Équivalent en API**	**Observations**
ə	centrale, arrondie, mi-fermée	Ǝ	
ă	centrale, mi-basse/mi-ouverte, écartée, orale, brève	Ă	
ĭ	antérieure, haute/fermée, écartée, orale, brève	Moyenne correspondante: [ĕ].	
ŭ	postérieure, haute/fermée, arrondie, orale, brève	Moyenne correspondante: [ŏ].	
a	centrale, mi-basse/mi-ouverte, écartée, orale	A	
i	antérieure, haute/fermée, écartée, orale	i	Moyenne correspondante: [e].

[1] Brigui Fouad et Maghraoui Hanane, *Initiation à la dialectologie des langues du Maroc*, publication du laboratoire langues, littérature, communication et didactique (2LCD)et publications du réseau Ibn Khaldoun des études Afro-Asiatiques (RIKEAA), Fès, 2018.

[2] Alphabet Phonétique International.

u	postérieure, haute/fermée, arrondie, orale	u	Moyenne correspondante: [o].
ā	centrale, mi-basse/mi-ouverte, écartée, orale, long		
ī	antérieure, haute/fermée, écartée, orale, longue	i:	Moyenne correspondante: [ē].
ū	postérieure, haute/fermée, arrondie, orale, longue	u:	Moyenne correspondante: [ō].
ä	/a/ en position antérieure (imala/palatalisation au premier degré)	Æ	
ā̈	/a/ longue en position antérieure (imala/palatalisation au premier degré)	æ:	
è	imala/palatalisation au second degré	Voir réalisation tunisienne de /a/.	
ȅ	imala/palatalisation au second degré longue		

SEMI-CONSONNES (glides):

Symbole	**Description**	**Équivalent en API**
w	labiale	w
y	palatale	j

CONSONNES:

Symbole	Description	Equivalent en API	Observations
b	occlusive bilabiale sonore	B	
b̩	occlusive bilabiale sonore pharyngalisée	bˤ	
b̲	consonne fricative bilabiale sonore	β	Spirantisation de /b/.
m	nasale bilabiale	M	
m̩	nasale bilabiale pharyngalisée	mˤ	
f	constrictive labio-dentale soured	F	
ɸ	constrictive bilabiale sourde	ɸ	Réalisation relâchée de /f/ en hassaniya.
t	occlusive apico-alvéolaire soured	T	
t̲	constrictive apico-dentale soured	Θ	
ţ	occlusive affriquée alvéolaire sourde		
ṭ	occlusive post-alvéolaire soured	ˤ	
d	occlusive apico-alvéolaire sonore	D	

d̪	constrictive apico-dentale sonore	Đ	
ḍ	occlusive affriquée alvéolaire sonore		
ḍ	occlusive apico-alvéolaire sonore pharyngalisée	dˤ	
d̪/Đ	constrictive apico-dentale sonore pharyngalisée	ðˤ	
n	nasale alvéolaire	N	
ṇ	nasale alvéolaire pharyngalisée	nˤ	
l	latérale alvéolaire	L	
ḷ	latérale apico-dentale pharyngalisée	lˤ	
ɽ	battue rétroflexe voisée	ɽ	Rhotacisme dans des variantes berbères.
r	vibrante apico-alvéolaire	R	
ṛ	vibrante apico-alvéolaire pharyngalisée	rˤ	
ɹ	spirante alvéolaire voisée	ɹ	Réalisation de /r/ en anglais et en vieux fassi.
ɹˤ	spirante alvéolaire voisée pharyngalisée	ɹˤ	
s	constrictive alvéolaire soured	S	

ṣ	constrictive alvéolaire sourde pharyngalisée	ˤ	
z	constrictive alvéolaire sonore	Z	
ẓ	constrictive alvéolaire sonore pharyngalisée	zˤ	
ž	constrictive palato-alvéolaire sonore	ʒ	
ž	constrictive palato-alvéolaire sonore pharyngalisée	ʒˤ	
š	constrictive palato-alvéolaire sourde	ʃ	
š	constrictive palato-alvéolaire sourde pharyngalisée	ʃˤ	
č	affriquée palato-alvéolaire sourde	ʃ	
ǧ/ǰ	affriquée palato-alvéolaire voisée	dʒ	
k	occlusive vélaire sourde	K	
k̲	constrictive palatale sourde	ç	Réalisation spirante de /k/.
g	constrictive vélaire sonore	G	
ḡ	fricative palatale sonore	ɟ	Réalisation spirante de /g/.
ḫ/x	constrictive uvulaire sourde	X	
ġ	constrictive uvulaire sonore	ʁ	

q	occlusive uvulaire sourde	Q	
ḥ	constrictive pharyngale sourde	Ħ	
ʕ	constrictive pharyngale sonore	ʕ	
ʔ	occlusive laryngale	ʔ	Réalisation de type jebli.
ʔ	occlusive laryngale pharyngalisée	ʔˤ	Réalisation en vieux fassi.

ABREVIATIONS

A.C.	Arabe classique	L.M.	Langue maternelle
A.M.	Arabe marocain	L.P. /L.1	Langue première
A.M.M.	Arabe marocain moderne	L.2	Langue secondaire
A.P.I.	Alphabet phonétique international	L.S.	Langue source
A.S.	Arabe standard	O.P.	Les Orientations pédagogiques
C.S.E.F.R.S.	Conseil supérieur de l'Education, de la Formation, et de la recherche scientifique	R.P.	Les Recommandations pédagogiques
F.L.E.	Français langue étrangère	S.L.	Source Language
I.N.E.	Instance Nationale d'Evaluation	T.C.	Tronc commun
I.O.	Les Instructions Officielles	T.L.	Target language
L.E.	Langue étrangère		
L.C.	Langue cible		

- Introduction -

Dans le domaine de l'enseignement apprentissage du FLE, nous nous intéressons à analyser le passage de la langue maternelle à la langue étrangère. La traduction en classe d'apprentissage des langues étrangères a longtemps été un moyen de contrôle et même l'unique moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales, vu la méthode indirecte utilisée à l'époque.

Dès l'apparition des méthodes directe, béhavioriste et même constructiviste, (*Voir le tableau des paradigmes dans les annexes*)[3], on a essayé d'éviter les exercices de la traduction des classes des langues étrangères. Cependant, plusieurs apprenants disent que leur apprentissage d'une langue étrangère passe naturellement par le filtre de la langue maternelle, qu'ils le font quelle que soit la méthodologie utilisée en classe par le professeur. Nous savons bien aussi qu'en dépit des efforts déployés pour diminuer l'usage de la LI dans la classe du FLE, ce qui est le cas pour notre pays le Maroc comme dans d'autres pays qui adoptent un système bilingue, la LI est souvent utilisée à différentes formes et pour différents buts. Actuellement, nous assistons à une réévaluation du rôle et de la place de la LI dans l'enseignement apprentissage de la L2 qui nous amène, entre autres, à découvrir le rôle de la traduction interlinguale et même mentale. Partant de l'idée que l'apprenant d'une L2 a recours instinctivement et inconsciemment à la

[3] Annexe 1

traduction mentale, alors, dans quelle mesure celle-ci participe à l'apprentissage de la L2 ?

Dans un premier chapitre du cadre théorique, nous parlerons des concepts-clés de notre étude tels les terminologies langue maternelle, langue source et autres. Alors que dans le deuxième chapitre nous essayerons de définir ce qu'est la traduction interlinguale et la traduction mentale, le transfert positif et le transfert négatif ainsi que les facteurs influençant le mécanisme du transfert. Le premier chapitre de La deuxième partie exposera des statistiques et expliquera notre plan de recherche et les différentes étapes de notre expérimentation, suivi par le chapitre qui portera sur la présentation et l'analyse des résultats. Il fera état des résultats obtenus à la suite de notre recherche et en fournira une analyse claire, concise et précise. Puis, viendra l'interprétation des données et des propositions en termes de solutions et des critères qui peuvent être une voie qui mènera à une méthodologie conceptualisante. Enfin, nous aboutirons à une conclusion générale en rappelant les points principaux de notre étude et les résultats obtenus.

Dans le cadre de notre vécu en tant qu'élève ou apprenant de langue étrangère, nous avons toujours eu ce sentiment d'hésitation entre réfléchir en langue maternelle et réfléchir en langue étrangère dans une situation d'apprentissage du FLE. D'ailleurs, nous n'avions même pas une idée sur comment nous pouvons réfléchir en français pour pouvoir bien produire. Des fois nous avions le sentiment que c'est quelque chose d'imaginaire que nos enseignants utilisent pour la simple raison

de nous encourager et de nous pousser à prendre l'initiative et parler en L2 quelles que soient les difficultés.

Et jusqu'à présent, les enseignants ne cessent pas de demander à leurs élèves de penser et même de rêver en français et avoir un mode français séparé de celui de leur langue maternelle en classe de FLE, ce qui va leur permettre de produire tel un natif.

Cependant, est-il possible qu'un apprenant (prenons notre cas de recherche, un élève de 13 ans à 15 ans) soit capable de se séparer momentanément de sa nature (la langue maternelle) pour devenir un natif français ou quelle que soit sa langue étrangère dans une situation d'apprentissage ?

Une des conceptions souvent confirmée dans la plupart des travaux est celle de la langue première comme obstacle, une sorte de blocage à l'acquisition d'une autre langue, celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants[4].

> « *La référence à la LI est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré [...] qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser* » [5]

Autrement dit, les apprenants s'appuient sur la LI pour approcher d'autres langues. *« Les sujets abordent ainsi l'inconnu à travers le*

[4] CASTELLOTI Véronique, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, Réalisation Alinéa, Edi Michèle Grandmangin, 2013.

[5] Idem,p.34.

prisme de leurs acquis antérieurs, tant sur le plan des pratiques que sur celui des conceptions»[6]. D'après Mattar, il est probablement très favorable, dans la classe de langue étrangère, de mettre l'accent sur les différences et les similitudes entre deux langues dans le but d'expliquer certaines structures d'une autre langue. Autrement dit, la comparaison de la LI avec la L2 peut jouer un rôle positif, car l'apprenant approche une nouvelle langue en faisant des associations.

> *« Pendant le cours de L2, les professeurs peuvent s'en servir pour la planification des cours et pour la préparation de matériel didactique. Ils peuvent orienter leur enseignement [...] en se basant sur les différences entre la LI et L2 afin de prédire les problèmes possibles auxquels les apprenants devront faire face ou bien sur les ressemblances afin, par exemple, de motiver les apprenants en leur montrant les points communs entre les deux langues. »* [7]

Cependant, il existe l'autre position concernant ce sujet, qui rejette le recours à la LM tant que pont pour l'achèvement de l'apprentissage de la LE. Selon plusieurs didacticiens, pour réussir à apprendre la L2, l'apprenant doit avoir le plus de contacts possibles avec cette langue.

« Ces deux positions extrêmes sont paradoxales, ce qui pose toute la problématique de l'utilisation de la LI comme langue de communication

---

[6] CASTELLOTI Véronique, « *la langue maternelle en classe de langue étrangère* », Réalisation Alinéa, Edi Michèle Grandmangin, 2013.

[7] BASTIDAS, Y. « *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en premier secondaire* ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, (1998), 423p.

en salle de classe de L2 »[8]. Bastidas mentionne que la LI peut être à la fois un obstacle et un appui dans l'acquisition de la L2.

La langue maternelle (désormais LM) est caractérisée par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle. Selon Vygotski[9], l'apprentissage de la LM s'opère de manière inconsciente et elle est acquise par l'enfant spontanément à travers des expériences provoquées par le contact avec son environnement immédiat. Alors que l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. Ainsi, apprendre une LE est un processus qui sollicite plus d'efforts que l'apprentissage d'une langue maternelle qui, au contraire, est un fait plus naturel se constituant quasi spontanément. La particularité des interactions, en classe de LE, est que la langue est à la fois l'outil de transmission des savoirs et l'objet même de l'enseignement/ apprentissage de cette langue. En apprenant la LE, l'élève découvre un autre système linguistique et une autre culture. Le caractère scolaire de l'apprentissage d'une LE présuppose des difficultés quant à son enseignement/apprentissage. Il devient alors impératif de prendre en compte toutes les données relatives à ce dernier.

Avant d'entamer la relation pédagogique qui relie la langue maternelle à la langue étrangère, qui pose d'une autre part une complexité existentielle, il faut tout d'abord définir qu'est-ce la langue

---

[8] BASTIDAS, Y. « *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en premier secondaire* ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, (1998), 423p.

[9] VYGOTSKI, (L.S.), « *Pensée et langage* », Editions Sociales, (1985).

maternelle, Langue source, langue première et autres terminologies que nous utilisons souvent pour désigner la L1. Le passage entre deux systèmes radicalement différents ne peut être fait sans définir ces deux systèmes, surtout quand on est dans un pays reconnu par sa diversité linguistique historiquement et géographiquement. Alors, notre recherche est face à une particularité linguistique qui touche profondément l'interférence.

Alors, les apprenants ont recours souvent à la LI pour approcher des nouvelles langues. Donc, pourquoi n'essayons-nous pas de mettre la lumière sur le côté où la L.M joue le rôle favorable dans l'apprentissage du FLE ?

Pour répondre à cette question problématique, notre travail portera sur une étude théorique et pratique à propos de l'utilisation de la traduction pédagogique et didactique dans l'enseignement de la L.E et son impact sur l'apprentissage de cette langue chez les apprenants de tronc commun lettre.

Le présent travail nous mène à nous interroger sur d'autre perspectives liées à la problématique générale déjà énoncée :

- En dépit des contraintes rencontrées à l'apprentissage du FLE au Maroc, est-ce le sens ou la langue qui est une fin ?

- Pouvons-nous nier l'existence naturelle d'une langue qui représente le miroir reflétant l'origine de l'apprenant marocain dans le processus de l'apprentissage du FLE ?

- Pour que l’apprenant arrive au sens correct, n’est-il pas évident de favoriser et même de faciliter le passage par la L.M ? Alors, n’est-il pas important de focaliser notre attention sur le lien entre la L.M et la L.E ?

- Cependant, comment peut-on cerner et bien contextualiser ce recours à la LM sans gêner l’action apprentissage du FLE ?

« PARTIE I » - LE MAROC, SON CONTEXTE LINGUISTIQUE ET LA THEORIE DE LA TRADUCTION

Le Maroc est un pays situé à l'extrême nord du continent africain. Sur le littoral de l'Atlantique et de la Méditerranée. Une position qui lui fait gagner le titre de la porte de l'Afrique s'ouvrant sur l'occident. Cette position géographique a fait de lui depuis toujours un lieu de plurilinguisme, de rencontre des différentes cultures.

Son histoire était toujours liée aux changements attribués à plusieurs variables : politiques, économique, sociales, religieux, culturels et même linguistiques. Si nous voulons bien comprendre et ressentir ce pays, il ne faut que vivre avec ses indigènes, partager avec eux la joie d'être un marocain, qui est d'origine amazighe, et qui sait bien parler l'arabe marocain influencé par l'arabe classique, retouché par les langues des colonisateurs.

Cette partie fait l'objet d'une étude théorique de la situation linguistique au Maroc, en positionnant le français comme la première langue étrangère de ce pays. Ainsi, dans un deuxième chapitre, nous projetterons les différentes théories de la traduction et sa relation avec d'autres disciplines.

Chapitre premier : *La situation linguistique au Maroc :*

1. Le bilinguisme/ plurilinguisme au Maroc

Nous ne sommes pas en mesure, dans cette recherche, de qualifier une partie des autres en valorisant une langue (langage) avec ses partisans d'une autre, ou même de donner la légitimité à certaines langues dites celles des indigènes. Dans cette partie de recherche nous voulons certes, explorer la géographie linguistique multiple du Maroc dans le but de découvrir les richesses et les capacités linguistiques attribuées à cette population. Le paysage linguistique marocain, qualifié de riche de par sa *« complexité »*[10], se caractérise par la cohabitation de variétés linguistiques de statuts différents. En réalité, la langue arabe et la langue amazighe sont mentionnées dans le texte de la Constitution comme « langues officielles » bénéficiant ainsi du statut de « droit ». Les variétés dialectales arabes dont la « *darija* », les amazighes à vocation locale, le français variant entre langue étrangère et langue seconde, l'anglais (utilisé dans le milieu scolaire à partir d'un certain niveau et dans les entreprises multinationales), et l'espagnol utilisé surtout dans le Nord comme la ville de Tétouan et autres, ainsi que dans les provinces du Sud du pays, relèvent du statut de « fait ».

[10] Pour plus de détails sur la question, voir MESSAOUDI L., « *Etudes Sociolinguistiques* », Rabat : Okad, (2003).

En ce qui concerne le français qui est à la base langue du colon, il a une position affirmativement particulière au Maroc et généralement au nord de l'Afrique, car cette langue a profondément influencé les autochtones. Avec le temps, elle est solidement implantée dans les habitudes langagières et culturelles des maghrébins. C'est un lien fort qui continu à exister et qui cherche un attachement infini jusqu'au nos jours. Dans ce cadre des rapports entre le français et les langues locales au Maroc Benzakour F. affirme :

> *« Le français en terre marocaine revêt deux traits essentiels : d'une part, il est en contact avec plusieurs langues et cultures locales, d'autre part, à statut longtemps imprécis, il est actuellement au cœur d'un véritable remue-ménage de restructuration identitaire. »*[11]

Une affirmation qui trouve son accord avec la position de El Amrani H. qui souligne aussi l'omniprésence de la langue française dans la situation linguistique au Maroc et, par conséquent, le statut de celle-ci dans le système éducatif marocain :

> *« Plus de cinquante ans après la fin du Protectorat français sur le Maroc, la langue française est plus que jamais présente dans le paysage linguistique marocain.*

[11] BENZAKOUR F. , « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote*, 2007/3 n° 126, 2007.

Résultat de la domination française, elle s'est maintenue grâce aux choix politiques et économiques et de leur impact sur l'éducation. Elle jouit officiellement du statut de 'première langue étrangère' au Maroc. »[12]

Comme d'autres pays nord-africains, le Maroc a vécu également son histoire de colonisation. Mais avant de se pencher dans le côté de l'histoire, nous allons présenter panoramiquement le pays, pour avoir une vision géo-historique plus vaste sur les conditions de vie qui contribuent au bilinguisme de son peuple.

1.1- La diversité géolinguistique du Maroc :

L'origine et l'histoire des territoires linguistiques partout dans le monde restent toujours un mystère que les chercheurs généralement tentent de manière permanente de le dévoiler. Les linguistes et les historiens en particulier sont les plus intrigués à ce sujet, surtout lorsque la limite des usages linguistiques ne suit aucune frontière géographique naturelle ou même un processus de développement linguistique précis.

L'histoire des usages linguistiques au Maroc doit aussi tenir compte du passé linguistique pré-arabe et arabe (après la conquête arabe qui est en quelque sorte l'histoire de l'arabisation dans certaines régions). Dès le début, les peuples berbères ont été longtemps sous l'impact de l'influence de la civilisation européenne, bien avant de

[12] EL AMRANI H., « Le statut du français écrit des nouveaux étudiants », *Langage et société*, 2013/1 n° 143.

passer sous la domination arabe. Ces anciennes frontières linguistiques du Maroc sont révélés par une étude rigoureuse de la toponymie au Maroc. Donnons exemple des mots romains qui marquent clairement le passage des Romains au Maroc : Lixus, « Larache » ; Volubilis, « Walili » ; Tingis, « Tanger » ; Zilis, « Asila » ; Sala, « Salé », … etc. Ce sont des emprunts comme d'autres qui peuvent être aussi un indice de frontière linguistique et un outil fiable permettant de repérer certains usages anciens.

André Basset[13] mentionne que les mots suivants ont une origine grecque ou latine : « Les uns sont berbérisés comme anʒlus, « enfant » du latin *angelus*, abərnus, le « bernous » (utilisé aussi bien en arabe dialectal marocain qu'en berbère) du latin *burrhus*, « asnus », « l'ânon » du latin *asinus*, « âne ». Ou encore G.S. Colin[14] de sa part, qui signale la frontière ancienne du latin à travers des emprunts dans les parlers marocains donnant comme exemple : *ġorfa*, « chambre basse sur laquelle est construite une chambre haute » dérive du grec qui signifie « prisons d'État, bain public », terme utilisé chez les Jbala, les Branes, les Tsoules et les Ghiata. Un autre exemple, *tũnya,* « teigne, mite » dérive du latin *tîněa.* Le fleuve de Moulouya qui existe jusqu'aux nos jours et sur les bords duquel se sont installés les Maʕqil était connu par les Romains sous le nom de Molochat. Mais après la conquête arabe,

[13] BASSET André, *La langue berbère. Morphologie. Le verbe ; étude de thème* (collection du Centenaire de l'Algérie). Paris, Leroux, 1929.
[14] COLIN G.S. La vie marocaine, Paris : A. Maissoneuve, 1953.

d’autres influences linguistiques se sont également exercées sur le Maroc[15].

L’arrivée des chrétiens ibériques et des Turcs au Maghreb par la suite, marque les débuts de la période dite des Temps modernes. Nous devons aussi tenir compte de l’impact inverse de la défaite des Arabes avec l’arrivée de nouveaux éléments dans la société marocaine : juifs, Andalous, colons espagnols et français. La carte linguistique historique doit tenir compte de tous ces matériaux.

1.2- L’historique des contacts des langues au pays :

L’histoire ancienne, comme science auxiliaire et complémentaire de la linguistique peut nous aider à mieux étayer nos connaissances relatives à l’évolution des frontières linguistiques. Pour cela, c’est difficile de dire que le Maroc a une langue homogène qui remonte à une époque bien précise. Le contact des langues qu’a connu le pays au long de l’histoire lui a permis d’avoir des variantes dialectales qui datent de l’époque préislamique. Cependant, le dialecte marocain d’aujourd’hui est l’amalgame de l’arabe classique (la □uṣḥă / الفصحى), introduite au nord de l’Afrique suite à des conquêtes musulmanes, et des langues autres que l’arabe des populations locales. Par conséquent, la présence de plusieurs variantes locales, appelées aussi ʕămiyyä (عامية) ou dārižä (دارجة), en terre marocaine fait de sa géographie linguistique le lieu prototype de langues en contact, ce statut n’est émergé que d’une

[15] DAKHLIA Jocelyne, *Trames de langues - Atlas linguistique du Maroc* - Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, 20/05/2020.

histoire semée de conquêtes et de dominations. Suite à ceci, l'arabe classique a pris sa position officielle :

> *« La langue arabe est une langue officielle de l'Etat. Elle constitue l'un des fondements de l'identité marocaine et la première langue de scolarisation. Son développement et la promotion de son utilisation (La Constitution, article 5) dans les différents domaines de la science, de la connaissance et de la vie a été, demeure et demeurera une aspiration nationale (La Charte nationale d'éducation et de formation, article 110). »*[16]

Ressèment dans l'histoire du Maroc, la langue française et espagnole sont introduites en 1912 avec le protectorat, mais le résultat approuvé en matière d'enseignement restait toujours en recul en ce qui concerne son effet sur la scolarisation des enfants marocains musulmans. En 1935, à peu près que 2% d'enfants marocains sont scolarisés dans les écoles surtout françaises. Alors le français et même l'espagnol acrolecte n'ont touché qu'un très peu de Marocains.

> *« Dans ces conditions de sécurité, de nombreuses élèves fréquentent l'école française : les filles du peuple,*

[16] Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique ; « *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* ; Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » Royaume du Maroc.

mais aussi de jolies fillettes, vêtues de mousseline blanche sur des robes de couleur. Mais le temps n'est pas encore venu où les fillettes puissent arriver aux études secondaires. Nulle place ne leur est octroyée au lycée de Casablanca, car le règlement dit : Ne peuvent être admis à l'enseignement supérieur ou secondaire européen, que les citoyens ou sujets français [17]».

Autrement dit, le français dans le Maroc sous Protectorat a réussi à se répandre plus largement par les modes d'acquisition informelle ou l'apprentissage « sur le tas » à travers les rapports quotidiens avec le colon (le français basilecte), ou par le contact direct avec les colons européens de cultures différentes, ces différences qui se manifeste comme de l'exotisme pour la société marocaine et qui suscite la curiosité de la découverte chez les Marocains. La diffusion des écoles populaires a contribué à la propagation du français dans les villes et les banlieues, où s'installait à peu près 93 % des colons. « Cette présence étrangère a provoqué davantage de communication » et a créé « une habitude linguistique » qui se manifestait par exemple « dans les enseignes des magasins, des cafés ou des restaurants » [Charnet, 1985]. Mais, la situation après l'indépendance est changée. Le problème de la massivité en scolarisation, a favorisé une maitrise de la langue de plus en plus défectueuse (un français institutionnalisé) au lieu d'un français usuel spontané. Il a même enclenché une vague de critiques en faveur

[17] BUGEJA Marie, « *Le feu du Maroc* », Les Editions internationales, Tanger, 1937.

de la reconstitution identitaire où le français au Maroc va se retrouver au centre de toutes les bourrasques.[18]

Une carte linguistique historique du Maroc n'a pas été établie jusqu'à présent. Mais pour sa réalisation, il fallait nécessairement passer par les stades suivants : tout d'abord, il faudrait déterminer les lieux occupés par les berbérophones à une époque donnée et vérifier ensuite si cet espace a changé. Il faudrait en second lieu déterminer le terrain sur lequel se sont installés les Arabes à partir du VIIème siècle et faire un constat de leur éparpillement sur le territoire marocain. Nous donnons à titre d'exemple que la tribu des Wlād Farəs qui était installée à Fès s'est déplacée vers Figuig à la suite des persécutions des autres tribus. Une partie de cette tribu s'est installée avec les Bni Gīl. Ici nous rencontrons toute une littérature sur l'immigration interne de certaines tribus (par exp. les rapports qui existeraient entre les Houara de la région de Taza et les Houara de la région d'Agadir). Peu d'explications historiques ou linguistiques ont été formulées pour justifier ces divisions. L'absence d'historiens de la langue, de dictionnaires et de glossaires retraçant les changements de la langue à travers les siècles ne permet pas la confirmation de l'évolution des dialectes marocains. Nous n'étudierons pas en détail les informations fournies par les historiens, mais nous donnerons un exemple de la carte réalisée par Abū Dayf qui indique clairement l'espace conquis par les Arabes à l'époque des Almohades et des Mérinides. Nous rappelons aussi la carte réalisée par

[18] F. BENZAKOUR, « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote*, 2007/3 n° 126, 2007, p.46

al-Idrissi et son importance du point de vue de la toponymie. La carte dessinée par G. Host, vice-consul du Danemark au Maroc, est assez approximative quant à l'état actuel de la géographie du Maroc. La première carte linguistique du nord du Maroc est, à notre connaissance, celle réalisée par Mouliéras en 1888. Au début du siècle dernier, d'autres cartes seront réalisées par S. Biarnay, A. Renisio, suivies par celle de G. S. Colin, la plus connue.

À la fin du VIIème siècle, beaucoup de chercheurs marocains et étrangers ont essayé de dresser une carte linguistique du Maroc. On distingue ici deux méthodologies : la première consiste à dresser une carte linguistique littéraire de l'espace linguistique marocain sans aucune illustration (selon le modèle de l'historien). La seconde accompagne la description avec une carte modèle. Ces cartes reprennent la même description de Colin et de Renisio, donnant ainsi l'impression que les zones de transition entre l'arabe et le berbère ne bougent pas.

Certains travaux ont porté sur une seule localité, d'autres sont réalisés au niveau régional. La carte linguistique du Maroc établie par A. Boukous et ensuite, celle réalisée par M. Laghouat, reprennent à peu près le même schéma dessiné par Colin.

Les cartes signalées auparavant ne donnent pas beaucoup de précisions sur les lieux exacts des frontières, les villages limitrophes ne sont jamais cités. Il y a certains problèmes se rapportant à la topographie, ou à l'accès sur le terrain, qui rendent difficile le repérage de la frontière. Certaines cartes reprennent des noms qui ne

correspondent pas à la réalité du terrain. Dans sa monographie sur les dialectes de la région du Rif, A. Renisio ne donne aucune précision sur l'origine exacte des informateurs, et ne donne pas non plus les noms des localités frontalières où il a enquêté. Cela nous a rendu la tâche ardue et n'a pas facilité la comparaison avec les points d'enquêtes.

Beaucoup de ces cartes, à titre d'illustration, ignorent l'îlot arabophone des Ulād Sattūt, qui se situe en plein Rif. Mouliéras le décrit en 1890 : « le Séttoutien est arabe de langue et de costume. Il parle l'idiome du Prophète avec une pureté remarquable, affectant souvent de se servir d'expressions recherchées ». On retrouve la même erreur dans les travaux qui suivront. En ce qui concerne la tribu des Bnī Drār, nous avons également relevé une fraction des Bnī Znassən considérée comme une aire berbérophone. Actuellement les deux régions sont arabisées. Un autre îlot berbérophone, situé au sud-est d'Oujda, celui des Zkāra, semble avoir perdu du terrain.[19]

1.3- La situation diglossique marocaine :

1.3.1- L'étiquette franco-marocaine : entre colonisation et modernisation :

En vérité, le français au Maroc est un composant d'un bouquet de langues qui s'interpénètrent les unes les autres mais où chacune tente, à coups de légitimité, d'historicité ou de modernité, de se (re)forger une place confortable dans un chantier de reconstruction identitaire en

[19] Trames de langues - Atlas linguistique du Maroc - Institut de recherche sur le Maghreb contemporain « État actuel de la frontière linguistique entre l'arabe et le berbère », 20-05-2020. Consulté le 17-07-2020 sur le lien : https://books.openedition.org/irmc/1484?lang=fr

pleine ébullition. Quel est donc le repositionnement du français en présence ?

1.3.1.1- Le français au Maroc : Enjeux culturels, identitaires et surtout politiques :

Personne ne soupçonne que la question linguistique, d'une manière générale dans les pays du Maghreb, et en particulier au Maroc, ne peut être appréhendée d'une manière objective si elle n'est pas mise dans un cadre général qui prendrait en premier compte les différentes dimensions d'une situation où les problèmes linguistiques interfèrent avec les problèmes identitaires, politiques, économiques, sociaux…

Au Maroc, comme en Algérie — la situation reste plus ou moins différente en Tunisie ou en d'autres pays du Maghreb —, le paysage sociolinguistique que nous avons déjà évoqué dans l'historique précédent, se présente sous forme de trois grands ensembles linguistiques:

a) *Le bloc linguistique amazighe*.

b) *Le bloc linguistique arabe*.

c) *Le bloc des langues étrangères*.

L'histoire en témoigne, le fond de peuplement des pays maghrébins est d'origine amazighe. La position géographique privilégiée de ces pays a fait de cette partie de l'Afrique du Nord une zone sensible, fortement travaillée par des ferments d'origine externe. Il semble même que ce soit une loi, plus particulièrement sur le plan linguistique, que les langues et variétés de langues déjà en place s'adaptent aux

influences et aux données des populations qui avaient marqué leur passage par cette zone.

L'amazighe (le berbère) est la langue dont l'existence est la plus anciennement attestée en Afrique du Nord. L'amazighe couvre, à des degrés fort variés, un espace géographique assez étendu : de la frontière égypto-libyenne aux côtes atlantiques et de la rive sud de la méditerranée à certaines régions de l'Afrique subsaharienne. Beaucoup de pays sont concernés : Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Égypte, Niger, Mali, Burkina-Fasso, Mauritanie (Boukous, 1979; Chaker, 2007). Mais les deux pays qui connaissent la plus grande concentration d'amazighophones sont incontestablement le Maroc et l'Algérie. Au Maroc, trois grandes variétés linguistiques se partagent l'espace amazighophone : le tarifit, le tamazight et le tachelhit. Les trois parlers se caractérisent à la fois par leur complémentarité et leur particularisme linguistiques. Les différences entre ces trois grands ensembles dialectaux portent sur des aspects phonétiques, morphologiques et davantage sur le plan lexical. L'arabe dialectal est très souvent utilisé comme moyen de communication entre les locuteurs de ces différentes zones. Cependant, l'ouverture démocratique que connaît le Maroc ces dernières années a largement contribué à la mise en place d'une réflexion portant sur la question de la langue et de la culture amazighes. Le décret d'Ajdir portant création de l'Institut Royal pour la Culture Amazighe (I.R.C.A.M.) est venu appuyer, du haut sommet de l'État marocain, les dispositions déjà signalées dans la *Charte d'Éducation et*

de Formation (2000) pour consolider la position de l'amazighe dans le système éducatif et a conduit, quelques années plus tard, à sa constitutionnalisation en juillet 2011. Les variétés de l'arabe entretiennent entre elles une relation de diglossie, voire de triglossie : arabe scolaire/arabe médian/arabe dialectal (Youssi 1983). Le fossé ne cesse de se creuser entre les deux extrémités de la chaîne linguistique. Cette situation a des retombées négatives sur le statut de la langue officielle (essentiellement l'arabe) et affecte sensiblement sa compétitivité, ce qui nuit au développement linguistique et cognitif du jeune apprenant marocain (langue maternelle à la maison et arabe standard à l'école) et profite, par voie de conséquence, à la langue étrangère.

L'arabe dit « classique » remplit la fonction de (première) langue officielle avec tout ce que ce statut implique en termes de privilèges dont une langue peut jouir. Malgré qu'Il reste coupé de la réalité quotidienne, du fait qu'il n'est la langue maternelle d'aucun locuteur marocain. L'amazighe et l'arabe dialectal sont les langues maternelles des communautés amazighophones ou arabophones. Elles jouissent d'une grande vitalité auprès des usagers.

De nos jours, plusieurs voix et plumes revendiquent, parallèlement aux mesures (politiques, éducatives, médiatiques) prises pour réhabiliter l'amazighe, la standardisation de l'arabe marocain et son introduction, ne serait-ce que dans les premières années de scolarisation, par l'adoption de choix réfléchis qui prennent en ligne de compte la réalité sociale et l'évolution des langues.

La présence des langues étrangères au Maroc se limite au français et, dans une dimension assez étroite, à l'espagnol (occupation espagnole au nord et au sud du Maroc). L'anglais (ou autres langues, notamment l'allemand) est cantonné à l'espace éducatif comme deuxième langue étrangère. Cette langue s'est bien enracinée, au fil des années qu'a duré l'occupation française, pour devenir une des composantes essentielles de ce paysage linguistique. Bien que l'avènement de l'indépendance ait sensiblement réduit ses domaines d'emploi, la langue française continue d'occuper une place très importante dans presque tous les secteurs de la vie du pays. Elle rivalise de ce fait avec l'arabe (officiel) et jouit d'une forte valeur ajoutée sur « le marché des langues » : une langue de travail et de possible réussite personnelle.

Dans les textes, le français est considéré comme une langue étrangère au même titre que toutes les autres. La Charte d'Éducation et de Formation (2000) stipule l'introduction d'une 1re langue étrangère à partir de la 2e année du primaire, puis d'une 2e langue étrangère à partir de la 5e année du même cycle. Mais dans les faits, le français « se vit sous plusieurs variétés : variétés élitaires, français approximatif, idiome en voie d'appropriation et d'intégration » (Benzakour, 2007). Son statut a toujours posé problème. Ce n'est ni une langue étrangère ni une langue seconde. Sa présence est assez significative dans le tissu socioéducatif et économique du pays : langue enseignée et d'enseignement (matières scientifiques et techniques…), langue d'administration à côté de l'arabe, langue de diffusion des biens culturels (littérature marocaine d'expression française, films,

chansons…), langue des médias (presse écrite, audiovisuelle et électronique), langue de l'espace public (enseignes, panneaux de publicité/de signalisation routière…).Une position bien privilégiée, mais dans le même temps assez controversée du fait qu'elle est perçue comme une langue porteuse de valeurs différentes, la langue de l'ancien occupant aussi, fait d'elle l'« objet d'un enjeu idéologique » qui oppose la fibre traditionnelle (araboislamiste) et les défenseurs de la modernité et l'ouverture sur l'autrui. Les premiers revendiquent une arabisation totale (enseignement, administration, paysage sémio-linguistique…) : les seconds défendent le maintien et le renforcement de cette langue, particulièrement dans l'enseignement et dans l'administration.[20]

1.3.1.2- Une pédagogie postcoloniale :

Les études postcoloniales tirent leur référence sur le colonialisme du point de vue historique, le fait colonial, l'aliénation qui est inhérente au système colonial, la violence psychique qui en découle. Elle analyse dans une perspective socioconstructiviste coloniale où domine la stigmatisation, qui conduit le colonisé à avoir un sentiment d'infériorité au point de finir par mépriser sa propre langue, us et coutumes au point de vouloir ressembler au colonisateur. La même idée partagée par Bennis quand il évoque l'impression d'infériorité chez les locuteurs d'une langue non standardisée face à des langues officielles et d'autres langues de prestige, et qui souvent sous l'influence du sentiment

[20] Abdelouahad Mabrour, Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique, www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202 , 02/02/2021.

d'*insécurité linguistique*, ils se répartissent en deux groupes, le premier qui a construit cette idée que la langue étrangère est une des formes de civilisation et de développement de la langue dialecte. Or, le deuxième groupe qui a construit l'idée que l'apprentissage de la langue étrangère n'est qu'une forme parmi d'autres de ce qu'on appelle *la pédagogie postcoloniale* (Esoh Elamé).

> « *C'est par la domestication culturelle via l'éducation en utilisant l'arme pédagogique que la raison occidentale a dompté l'Afrique subsaharienne* »[21].

Cette citation résume ce qu'appelle Esoh ELAME la mission civilisatrice.

Nous savons bien que l'enseignement apprentissage de la langue étrangère le français, surtout pour les pays comme le Maroc, n'était pas un choix pris par l'état, et que c'était un résultat d'une soumission politique qui remonte à l'époque de la colonisation du Maroc par la France. C'est Alors de là que le cliché qu'avaient certains autochtones en particulier les amazighes, et qui les a poussés de revendiquer tout contact avec cette langue de colonisateur, qui est interprétée souvent comme héritage colonialisme et qui fait partie d'un agenda étranger.

[21] ELAME Esoh, « *Etudes postcoloniales du développement durable* », collection de (CICEA/ université de Padoue/Italie), IntrLa pédagogie postcoloniale, L'Harmattan, 2016, Introduction générale.

1.3.1.3- Un bilinguisme au service d'un enseignement interculturel de qualité :

L'enseignement général aussi scientifique peut être effectué et se fait dans la majorité des langues des pays connus ou un peu presque. Un passage rapide sur une « géographie linguistique », incite à s'interroger sur le fondement d'une prétendue inaptitude de la langue arabe par exemple à assurer une mission similaire dans le cas du Maroc, pour considérer qu'il s'agit plutôt d'un constat implicite d'échec d'une méthodologie peu adaptée et de ressources insuffisamment appropriées[22].

Le bilinguisme affirmé depuis l'indépendance politique du pays devait favoriser en principe à terme les conditions d'une prééminence naturelle de l'arabe. Présentée comme la face culturelle de la fin du protectorat franco-espagnol, en même temps qu'elle véhiculait l'approche culturelle du mouvement national, « l'arabisation » devait constituer la solution adéquate, en dépit des blocages, des conflits et des résistances inévitables et qui étaient déjà nombreux. Les difficultés techniques se sont ajoutées aux conflits politiques internes enregistrés par le pays au cours de cette longue période qui n'a pas pu être mise à profit comme une transition accomplie vers la réalisation d'un projet national aussi important, confirmant ainsi a posteriori la justesse des appréhensions signalées à mi-parcours de l'expérience.

[22] CHRONIQUE,Un bilinguisme maîtrisé au service d'un enseignement de qualité, Par Pr. Mohammed GERMOUNI (/content/mohammed-germouni) (/node/) | Edition N°:5538 Le 19/06/2019 | Partager

Un «profil sociolinguistique» d'allure théorique, établi, par exemple, dans les années 70 du siècle dernier, par le chercheur Ahmed Boukous (BESM : 140, 1979), constatait que l'arabe marocain constituait l'idiome dominant face au tamazight, à l'arabe littéraire et le français, et déduisait que dans les faits, la compétition se déroulait principalement entre l'arabe littéraire et le français, ces deux langues auraient quatre fonctions identiques avec sensiblement le même indice d'usage, s'employant dans neuf domaines d'usage oral et sept à usage écrit.

Si a priori rien ne s'opposait et ne s'oppose à l'usage de l'arabe dans l'enseignement des diverses disciplines, il ressort qu'une attention relativement insuffisante ait été accordée en particulier au contenu, à la durée de la formation ainsi qu'à la motivation des formateurs appelés à assurer la mission de transmission et d'encadrement. Cette double sous-estimation a conduit à disposer certes d'un personnel totalement marocain en fin de parcours, cependant sans que son profil moyen soit en concordance avec les exigences du professionnalisme requis dans un tel corps de métier.

Aussi, après une expérience globalement peu concluante de deux décennies d'enseignement intégralement arabisé dans les divers cycles, l'objectif d'une éducation en langue arabe a dû être revu dans le cadre d'une formule bilingue arabe et français plus pragmatique.

Il est avéré que d'un point de vue rationnel, la langue acquise à la naissance et celle du cadre culturel prédisposent pour apprendre mieux

et plus vite. Néanmoins, à défaut de certaines conditions d'accompagnement insuffisamment remplies par les administrations en charge qui se sont succédé, la réussite visée n'a pas pu suivre. Outre l'approche peu élaborée d'un accueil massif d'élèves et d'une organisation improvisée de classes primaires en alternance, il y avait notamment une absence de maîtrise réelle des deux langues par les cohortes de formateurs appelées à transformer le champ éducatif en une ou deux générations.

A ce propos, il n'est pas superflu de rappeler un modeste détail historique, en évoquant par exemple les cas d'un Allal El Fassi ou d'un Abdallah Ibrahim, deux éminentes personnalités du nationalisme marocain, purs arabisants et lauréats respectivement des universités Quaraouiyine de Fès et de Ben Youssef de Marrakech, tous deux ayant consacré une partie de leur vie à l'enseignement universitaire, qui s'étaient studieusement formés aussi en français déjà sous le protectorat.

Le succès enregistré par l'enseignement des diverses disciplines en français au Maroc avant même l'indépendance s'explique, d'abord et surtout, comme le résultat du travail régulier de formateurs français, alors en petit nombre et souvent d'exception, exerçant leur métier avec la même abnégation qu'en métropole. C'est simplement observer que la réussite d'un enseignement dans quelque langue que ce soit, arabe ou autre, est d'abord le fait d'enseignants qualifiés par leur rôle assumé auprès de leurs élèves et que la société environnante loue et reconnaît. Car un enseignement ne se dispense jamais au rabais, comme cela fut

le cas suite aux improvisations administratives successives entraînant à leur tour des ewets pervers difficilement remédiables.

Une formation aussi accélérée soit-elle ne saurait sacrifier aux soucis de qualité ni aux exigences de sélection rigoureuse des futurs enseignants, s'inspirant de l'excellent modèle « agrégation et capes » à la française, mais que la gestion du secteur éducatif a occultés, sinon ignorés, à l'opposé de pays comparables ayant relativement réussi.

1.3.2- Le français dans la réalité marocaine actuelle : langue étrangère :

Au Maroc, comme au Maghreb ou ailleurs où il fut langue coloniale, le français est une langue en contact et il est tout naturellement reçu, vécu et transmis sous forme d'un continuum de variétés majorées ou minorées et d'une variété appropriée en quête d'identité et de légitimité. Les sociolinguistes distinguent plusieurs français qui sont :

1.3.2.1- Le français basilectal du petit peuple :

Qu'il fût langue coloniale ou qu'il soit première langue étrangère, le français au Maroc est d'abord une langue de l'école, acquis comme une langue du savoir plutôt que comme une langue de communication. Il existe toutefois (et il a d'ailleurs toujours existé depuis son implantation) un français du petit peuple, « appris sur le tas ». Ce français « rudimentaire » a une fonction essentiellement transactionnelle très limitée. Il est l'idiome de communication d'un personnel non ou peu alphabétisé, au service ou en contact avec une

population française ou francophone vivant ou en visite au Maroc ; c'est le cas actuellement des employés de maison, des jardiniers, des guides touristiques de fortune, des agents de service des sociétés privées franco-marocaines, etc. Il se signale par un vocabulaire très réduit, une phonétique plus arabe que française et une syntaxe simplifiée ou erronée[23].

1.3.2.2- Le français basilectal des lettrés arabisés *:*

L'arabisation du primaire puis du secondaire et de la plupart des administrations publiques a eu pour effet de favoriser l'émergence d'un français basilectal très spécial, le français des lettrés arabisés. Il s'agit d'un français approximatif, où les mécanismes de déviation sont systématisés et fossilisés (mélange d'expressions recherchées, de structures apprises, de calques à l'arabe, de tournures simplifiées à l'extrême ou incorrectes). Il n'est produit que dans de rares situations de communication.

Ces variétés à enjeu symbolique réduit sont minorées du fait même de leur fonction, de leur qualité ou du groupe social qui les pratique.

1.3.2.3- Le français élitaire, une variété haute qui se marginalise :

C'est, soi-disant le français de l'élite urbaine qui est un français de qualité. Il est acquis essentiellement dans les écoles de la Mission culturelle française ou dans les écoles privées à régime français. La

23

reproduction fidèle d'un modèle exogène montre une volonté, de la part de cette élite, de perpétuer une langue « assimilatrice » qu'elle maîtrise parfaitement, c'est-à-dire qu'elle maintient paradoxalement dans son rôle de pure langue étrangère. C'est pourquoi elle refuse de s'approprier la langue française et occulte tout usage qui lui paraît s'écarter de ce modèle. Bref, c'est une élite urbaine qui choisit de vivre dans un environnement exclusivement français : lecture de journaux et d'ouvrages français, écoute de radios françaises, consommation de chaînes satellitaires françaises, films français ou traduits en français, vacances en France ou dans un pays francophone, etc.

Le français élitaire représente à l'évidence des enjeux symboliques importants en rivalité constante avec les variétés de l'arabe moderne, il continue de monopoliser le marché de l'emploi moderne, d'être le véhicule des sciences, de la technique et des nouvelles technologies. Langue de prestige social, il est le bien de l'élite sociale dirigeante, le capital des hauts cadres gestionnaires des affaires publiques, des directeurs d'entreprises privées ou aux apports de capitaux étrangers, des hauts cadres des secteurs administratifs ou privés, etc. [Benzakour *et al.*, 2000 ; Benzakour, 2001].

Maîtriser la langue française demande un investissement financier et intellectuel important et cela ne concerne de ce fait qu'une partie infime de la société. Il est, en tant que tel, une variété majorée, ayant un grand prestige, mais il est loin d'être un bien collectif. Il est d'ailleurs intéressant de constater que le français élitaire est en train de connaître, depuis peu, un début de « minoration ». Les facteurs à l'origine de cette

fragilisation sont multiples : situation d'isolat linguistique, accès à l'enseignement supérieur en français de plus en plus ouvert au milieu prolétaire urbain, développement d'une variété de français plus appropriée.

1.3.2.4- *La variété appropriée : Le* français *« mésolectal » :*

Cette variété est le fait d'une bonne partie de la population marocaine francophone, qui a une assez bonne maîtrise de la langue française. Il s'agit d'un français en contact linguistique, d'une langue que les locuteurs s'approprient de plus en plus pour lui donner une marque du terroir. Il se caractérise par des accents particuliers, une rhétorique plus proche de l'arabe que du français et surtout par un écart lexical important. Il est régulièrement enrichi de néologismes de tous ordres ; ce qui lui permet de dénommer les univers référentiels naturels et socioculturels du pays qui l'a adopté, de « dire » la société où il s'est enraciné. Il s'agit en somme d'une variété composite plus identitaire, à forte communauté de mots migrants, venus essentiellement de l'arabe. Il est bien évident que cet idiome acclimaté n'est pas appelé à relayer le français de référence ; sa reconnaissance aura néanmoins le mérite d'atténuer l'insécurité linguistique que connaissent beaucoup de locuteurs francophones.

La variété mésolectale est la langue de la presse et des médias mais aussi de tous ceux qui travaillent encore en français : employés de banques, enseignants, cadres administratifs, etc. Certes, la circulaire du 11 décembre 1998 du Premier ministre parue dans le *Bulletin officiel* interdit d'utiliser dans les correspondances administratives à usages

interne et externe d'autres langues que l'arabe. Elle n'a cependant pas empêché les échanges informels de continuer à se faire en français et pour les plus formels de continuer à emprunter la voie du bilinguisme français-arabe.

2. L'enseignement dans l'école marocaine actuelle :

Depuis des siècles, le Maroc avait la nécessité de mettre en avant son système de l'enseignement et qui est devenu à nos jours l'une des préoccupations du pays. Dans ce sens, il serait indispensable de s'interroger sur la place occupée par la langue française dans le système éducatif marocain.

L'enseignement/apprentissage du français est introduit dans tous les cycles, notamment dans le secondaire qualifiant, dans les régions rurales au Maroc, mais il s'avère qu'il est dans une impasse. A vrai dire, les élèves, en situation d'acquisition de la langue française, sont confrontés à des problèmes au niveau interférentiel. Et pour mettre sous la lumière ces différents obstacles dans l'apprentissage du FLE, on doit tout d'abord définir le système éducatif marocain et sa vision stratégique.

2.1- Le système éducatif marocain :

Comme la plupart des pays du monde, le système éducatif marocain se varie entre publique et privé. Une variation qui n'est pas faite en fonction de qualité, mais préalablement en fonction de mode de vie et des besoins. Après un parcours historique assez riche des théories éducatives adoptées par ce système, en quête de recherche d'une

amélioration et d'une vision suffisamment claire, actuellement, le Maroc vise l'équilibre en critères de l'équité et l'égalité des chances, en entreprenant une nouvelle vision stratégique de la réforme 2015-2030.

2.1.1- La nouvelle vision stratégique de la réforme 2015-2030 :

Cette vision stratégique positionne l'Ecole au cœur du projet de la société, pour qu'elle soit en mesure de former des futur(e)s citoyen(ne)s, dans la réalisation des objectifs du développement humain et dans la garantie du droit à l'éducation pour tous.

Jusqu'à nos jours, l'école marocaine à réaliser d'énorme progrès ; à titre d'exemple, l'actualisation du cadre juridique et institutionnel, la généralisation de la scolarisation et l'installation des structures institutionnelles d'une gouvernance décentralisée qui a abouti à une autonomie dépendante des universités et du développement des académies régionales.

Il n'en demeure pas moins qu'en dépit de l'importance manifeste de tels acquis, l'école marocaine souffre encore de dysfonctionnements chroniques que le conseil a relevés dans son rapport établi par l'Instance Nationale d'Evaluation à propos de « La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2000-2013 : les acquis, les déficits et les défis ». En forme résumée, parmi les principaux dysfonctionnements on trouve :

Les limites du rendement interne	**La faiblesse du rendement externe**
-la faible maîtrise des langues, des connaissances, des compétences et des valeurs ; -l'efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques. - les lacunes de la formation initiale et continue ; -la persistance des déperditions qui affectent aussi bien les systèmes scolaire et universitaire, que la formation professionnelle ; - l'accès limité à l'apprentissage par le biais des technologies éducatives ; - le faible rendement de la recherche scientifique. -les hésitations dans le traitement des problématiques transversales, notamment la question de l'apprentissage des langues et des langues d'enseignement.	-les difficultés d'insertion économique, sociale et culturelle des lauréats ; -la faible interaction de l'École avec son environnement local, national et mondial, aggravée par sa faible capacité d'accompagner ou d'intégrer rapidement et pertinemment les évolutions de cet environnement. - l'incapacité de l'École à accompagner efficacement le pays dans son développement global et dans son adhésion active à la société du savoir.

Il résulte de ces limites un coût exorbitant que le pays supporte dans la mise en place de son système éducatif et un avenir incertain pour les apprenants.[24] Alors, cette réforme avait comme enjeu fondamental de permettre à l'École d'assumer de manière harmonieuse ses différentes missions, notamment :

• la socialisation et l'éducation aux valeurs dans leur double dimension nationale et universelle ;
• l'enseignement, l'apprentissage et le développement culturel ;
• la formation et l'encadrement ;
• la recherche et l'innovation ;
• la qualification et la facilitation de l'intégration économique, sociale et culturelle.

Ces missions de la nouvelle réforme sont probablement généralisées de manière périodique dans le système éducatif du royaume, et qui cherchent, malgré leurs variations, à améliorer et toucher en commun le coté culturel et universel. Surtout en ce qui concerne l'enseignement apprentissage des langues. Cependant les résultats attendus ne sont pas tout à fait atteints sur la réalité comme prévu, néanmoins ils peuvent l'être à long terme. Autrement, ce que nous pouvons constater, c'est que cette réforme vise trois fondements : la qualité, l'équité et l'égalité des chances, la promotion de l'individu.

[24] Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique ; « *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* ; Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » Royaume du Maroc.

2.1.2- L’enseignement publique des langues :

Concernant la maitrise des langues y compris étrangères. Les langues ont un rôle capital dans la qualité des apprentissages, dans la réussite scolaire de l‘apprenant et son insertion sociale et professionnelle, dans le rendement interne et externe de l’École et dans la promotion de la recherche. C’est pour mettre en relief ce rôle que la vision stratégique leur consacre un levier entier bien qu’elle les considère comme faisant partie intégrante du modèle pédagogique. Le Conseil considère que la détermination claire de la position et du statut de chaque langue à l’École est un facteur décisif pour améliorer l’apprentissage des langues, établir leur complémentarité et contribuer à développer la cohérence entre les composantes du système éducatif.

Les langues étrangères les plus utilisées dans le monde sont des moyens de communication, d’intégration et d’interaction avec la société du savoir et d’ouverture sur les différentes cultures et les civilisations (La Constitution). Il convient de développer leur enseignement et leur apprentissage dans les différents cycles d’enseignement et de formation et de mettre en œuvre les approches pédagogiques favorisant leur apprentissage précoce.

Le dispositif linguistique proposé doit tendre à la réalisation des objectifs suivants :

• La réalisation de l’équité et de l’égalité des chances en matière de maîtrise des langues et de qualité des apprentissages.

• La capacité de l’apprenant, à l’issue de l’enseignement secondaire qualifiant, de maîtriser la langue arabe, de communiquer en amazighe

et de maîtriser deux langues étrangères au moins, dans le cadre d'une approche progressive qui passe du bilinguisme (arabe + une langue étrangère) au plurilinguisme (arabe + 2 langues étrangères ou plus).

• La mise en avant des rôles fonctionnels des langues présentes dans le système éducatif, en matière d'ancrage de l'identité, d'ouverture sur le monde, d'acquisition des connaissances, des compétences et de la culture, de promotion de la recherche, d'insertion socio- économique et d'intégration culturelle et dans le système des valeurs.

• La langue arabe est la principale langue d'enseignement. L'alternance linguistique17 est mise en œuvre progressivement. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue anglaise se fera, à moyen terme, dans le secondaire qualifiant.

• La maîtrise de deux langues par le personnel en charge de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Ces derniers sont tenus d'observer le strict usage de la langue d'enseignement de leur discipline formellement prescrite en dehors de tout autre usage linguistique.

• La refonte des programmes et curricula d'enseignement de la langue arabe et la rénovation des approches pédagogiques et des outils didactiques en place. L'aménagement de cette langue doit également être renforcé dans la perspective de sa modernisation, de son développement et de sa simplification.

• La poursuite des efforts visant l'aménagement de la langue amazighe sur les plans linguistique et pédagogique.

• La révision des programmes et curricula relatifs à l'enseignement des langues étrangères conformément aux approches et méthodes nouvelles.

• La diversification des langues d'enseignement, notamment par le biais de l'alternance linguistique, pour consolider la maîtrise des compétences linguistiques chez les apprenants et favoriser la cohérence des langues d'enseignement entre les différents cycles scolaires et de formation.

Le dispositif linguistique proposé, dont la mise en œuvre devra démarrer à court terme, se décline, selon les différents cycles du système d'éducation et de formation. Dans l'enseignement secondaire qualifiant, La langue française est la *langue obligatoire en tant que langue enseignée et en tant que langue d'enseignement de quelques contenus ou modules à court terme.*[25] Ceci présuppose l'amélioration de l'enseignement et de l'encadrement pédagogique : le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants de langues revêt un caractère capital pour l'amélioration de la maîtrise des langues enseignées et des langues d'enseignement. Cela requiert notamment de combler les déficits en effectifs d'enseignants des langues et de cadres pédagogiques (cadres de la planification et de l'orientation, de l'inspection pédagogique...).

[25] Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique ; « *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* ; Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » Royaume du Maroc.

Actuellement un grand recule est aperçue de niveau des apprenants marocains en langue française comme langue étrangère enseignée, On assiste de plus en plus à une baisse considérable de la performance langagière chez eux. C'est une réalité et une évidence à nos jours qu'on ne peut guère nier ni écarter ; que cela soit au niveau du primaire, du secondaire ou à l'université. En effet, plusieurs facteurs entrent en jeu et cause la fragilité de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE à savoir :

> *« D'abord l'arabisation, ensuite, les méthodes ou les approches d'apprentissage empruntées à l'étranger qui ne prennent pas en considération les besoins de nos propres apprenants, leur milieu socioculturel et leurs objectifs ; enfin, les programmes proposés ne répondent pas aux attentes des protagonistes de l'acte éducatif »*[26]

Ce petit paragraphe de Nadia A. résume les difficultés ou les obstacles qui entravent l'amélioration du niveau des apprenants du FLE dans le système éducatif marocain. L'arabisation depuis des années, n'était qu'une simple étape parmi d'autre, une décision politique qui résulte de la réaction contre la colonisation, une annonce de l'indépendance de l'état marocaine de l'autorité et du système français.

[26] NadiaAIMADE, « L'enseignement/aprrentissage du fraçais au Maroc- entre réalité et utopie », PESA, université Mohammed V, FLSH de Rabat.

Récemment, le choix de l'arabisation a été partiellement remis en question. De nouveaux cursus sont proposés, comme les sections internationales du baccalauréat marocain, option français (Biof). Elles concernent principalement les branches scientifiques. Cependant, d'autres parcours sont notamment en anglais et en espagnol. Cette nouvelle réalité créée par la nouvelle architecture linguistique fondée sur le plurilinguisme et l'alternance des langues prônées par la vision stratégique 2015-2030, qu'on a déjà évoqué dans le titre précédent.

Or, il est important de mentionner que l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement du FLE n'a pas sa place pour ce qui est des instructions officielles (novelle version ou ancienne) ou même pour les recommandations pédagogiques (novelle version ou ancienne).

Nous avons constaté que le paysage pédagogique a connu de profonds changements depuis les années 80 dans différents pays comme la France, le Canada, les États-Unis, grâce à la succession de différentes approches d'enseignement/apprentissage du français. Nous nous sommes alors demandé si le système éducatif marocain est touché par ces changements.

En portant notre intérêt dans cette recherche aussi, sur l'évolution des méthodes d'apprentissage du français dans le secondaire marocain plus particulièrement ; nous avons remarqué que l'introduction des méthodes béhavioristes dans le système d'enseignement/apprentissage n'a pas eu l'effet escompté. C'est ce qui a poussé l'Institution à intégrer l'approche communicative et par la suite l'approche par compétences et à réaliser différents changements dans le cadre de ce système. Nous

avons donc assisté à trois changements majeurs, couronnés par la parution de trois éditions de textes officiels qui tracent les finalités et les objectifs de l'enseignement du Français au Maroc : les Recommandations pédagogiques de 1994 (R.P 1994), les Orientations Pédagogiques de 2002 (O.P 2002) et les Orientations Pédagogiques de 2007 (O.P 2007).

Un premier regard sur les désignations terminologiques des Instructions Officielles des années 80, des Recommandations pédagogiques 1994 celles de 2002/2007 expose l'idée de changement. Si le mot « Instructions » fait appel aux méthodes béhavioristes qui sous-tendent la contrainte à différents niveaux, le mot « Recommandations » par contre fait référence à des synonymes (tels que conseils ou exhortations) qui ne manquent pas de laisser soupçonner une certaine souplesse. De plus, le mot « orientations » qui signifie (indications), traduit ainsi une grande flexibilité.

2.1.2.1-Les instructions officielles (les orientations pédagogiques):

Comme les instruments d'interventions des pouvoirs publics dans le domaine de l'enseignement au Maroc étaient les Instructions Officielles, elles constituaient une sorte de «code » pédagogique conçu pour tracer les grandes lignes méthodologiques de l'enseignement du français afin de guider les enseignants : "*En voulant uniformiser les programmes et standardiser les méthodes, les responsables espèrent mettre l'élève à l'abri des improvisations des professeurs et de*

l'enseignement désordonné qui sévissait dans certaines régions et dans certains établissements"[27].

Les instructions officielles représentaient donc, le document qui lie ces enseignants aux hautes instances, qui leur fait connaître les objectifs de l'Institution, ceux de leur discipline et les moyens d'exécution. Depuis le recouvrement de l'indépendance, plusieurs I.O se sont succédé apportant à chaque fois des changements, des réajustements et des orientations nouvelles. Les R.P 1994 et les O.P2002/2007 dont nous proposons le compte rendu de leur analyse n'échappent pas à cette règle. L'analyse de contenu de ces trois textes officiels nous a montré que l'intégration du renouveau pédagogique recommandé officiellement, en vue de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage dans le secondaire marocain, s'avère plus satisfaisante dans les O.P 2002 puis de 2007 que dans les R.P 1994. En effet, l'évolution progressive des méthodes d'apprentissage a eu une influence sur l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire marocain. Cette étude nous a conduite à tracer le trajet effectué par la didactique des langues étrangères pour aboutir aux critères théoriques ayant entraîné d'abord l'apparition de l'approche communicative ensuite celle de l'approche par compétences. Et grâce aux ouvrages publiés à cet effet, nous avons pu montrer que l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage a eu une influence sur l'élaboration et la conception du matériel didactique et sur le

[27] Elmedkouri, Majidi et autres (1991), *Identification des scientifiques*. Rabat : C.O.P.E, p.22.

déroulement du cursus des langues étrangères, en particulier. Les pédagogues et concepteurs des textes officiels ont senti que les textes précédents ne répondaient plus ni aux besoins de l'Institution ni à ceux des apprenants. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage du français s'est ouvert sur d'autres disciplines.

D'une part, la sociolinguistique s'élargit pour contenir l'ethnographie de la communication. D'autre part, la pragmatique met l'accent sur l'acte de parole et les phénomènes qui accompagnent sa réalisation dans les différentes situations de communication. De plus, avec le constructivisme et l'A.P.C, l'intérêt est surtout porté sur les caractéristiques individuelles et sur l'attitude des apprenants vis-à-vis de la langue à apprendre. Les principes communicativistes et par la suite constructivistes ont donc pénétré progressivement dans le discours pédagogique modifiant ainsi de façon profonde, les statuts et les rôles des différents partenaires de l'acte d'apprentissage.

Finalement, l'appellation "R.P" puis "O.P" au lieu d'"I.O" traduit une certaine évolution. De plus, à travers les activités proposées, leur conception et leur déroulement, l'enseignant est devenu celui qui aide à apprendre, le conseiller, le catalyseur… L'apprenant, quant à lui, ne dépend plus de ce dernier dans l'acquisition du savoir. En effet, on prône une pédagogie centrée sur l'apprenant actif, motivé, autonome et construisant lui-même son propre apprentissage.

2.1.2.2 Les recommandations pédagogiques :

Les R.P 1994 constituent une source d'information et de formation pour l'enseignant qui y découvre des repères lui permettant de prendre conscience des directives et d'en tirer les enseignements possibles en fonction de ses expériences professionnelles.

Par ailleurs, étant donné que ce texte officiel constitue l'une des composantes essentielles qui déterminent la situation pédagogique, dans laquelle se trouve impliqué tout enseignant du français au Maroc, il vise, d'une part, une orientation tenant compte des besoins inhérents à la conjoncture nouvelle et à l'évolution de la didactique des langues étrangères, d'autre part, une adaptation aux exigences d'une société évoluant en permanence.

- R. P. 1994 et approche communicative :

Les R.P 1994 se reposent sur la didactique moderne avec les soubassements théoriques dont elle s'inspire : la linguistique, la psychologie, la sociologie, la pragmatique, etc. Elles affichent aussi une tendance fonctionnelle dont le fondement s'inscrit dans le courant communicatif.

Cependant, les R.P 1994 ne constituent pas une rupture radicale avec les textes précédents. En effet, l'objectif fondamental préconisé par ces R.P, est toujours la formation de l'élève à l'autonomie, soit dans le

cadre de ses études supérieures, soit dans la vie active. Toutefois, elles rejettent le béhaviorisme avec les méthodes béhavioristes et s'investissent totalement dans le cognitivisme et l'approche communicative. Effectivement, elles préconisent un enseignement qui s'inspire des sciences du langage et des sciences de l'éducation.

- La pragmatique :

L'enseignement retient de la pragmatique comment concevoir le langage en termes d'actes de parole. Ce concept a déjà été intégré dans les I.O de 1987, il ne constitue donc pas une nouveauté pour les R.P 1994.

- La psychologie :

L'enseignement a adopté plus exactement la psychologie constructiviste de Piaget et il a retenu de celle-ci, la notion de « motivation des apprenants » à laquelle il accorde une importance primordiale. L'apprenant motivé est au centre de l'apprentissage et construit lui-même sa compétence communicative orale et écrite.

- Les théories d'apprentissage :

L'enseignement du français a adopté le cognitivisme, notamment la théorie constructiviste de Piaget (qui est une théorie cognitiviste). Cette théorie d'apprentissage a beaucoup influencé l'approche communicative.

- L'ethnolinguistique :

De cette science, l'enseignement du français a retenu l'influence du social, du culturel et de l'extrascolaire sur tout apprenant.

- La pédagogie :

L'enseignement se centre sur l'apprenant et tient compte de ses besoins. De plus, il accorde une grande importance aux interactions qui ont lieu en classe de langue ainsi qu'à la pédagogie de l'erreur et le travail hors classe.

- La didactique du français L.E :

De la didactique du français L.E, l'enseignement du français retient les jeux de rôles, la simulation et intègre des documents authentiques et des techniques d'animation.

- La docimologie :

L'enseignement a retenu de cette science le rôle formateur et régulateur de l'évaluation de tout apprentissage. Nous constatons que les R.P 1994 lui réservent une place importante.

- La poétique littéraire :

Elle a permis à l'enseignement d'adopter la notion de créativité, d'épanouissement et de liberté.

- La pédagogie par objectifs :

C'est toute pratique qui se fixe des objectifs en fonction desquels elle détermine des stratégies spécifiques et les modes d'évaluation de leur efficacité. L'idée directive d'une telle pédagogie est que la

formulation claire de l'objectif commande le choix des moyens et que sonoriginalité réside dans la définition des objectifs. L'intérêt de la pédagogie par objectifs se manifeste dans les faits suivants :

⇒ Elle contraint les enseignants à une rigueur sans faille dans leur progression, pensée en termes d'objectifs directement observables,

⇒ Elle est centrée sur l'apprenant,

⇒ Elle remet en cause les formes traditionnelles d'évaluation,

⇒ Elle est totalement orientée vers la réussite.

La pédagogie par objectifs permet à l'apprenant de savoir ce qu'il fait, pourquoi il le fait et quel est le résultat attendu. Par ailleurs, elle vise l'individualisation de l'enseignement, envisageable dans le cadre d'un « enseignement programmé ». Elle fournit des instruments très pertinents pour mettre en place une pédagogie différenciée.

Ces différents domaines, qui constituent le champ de référence des R.P 1994, poussent les enseignants à faire preuve de souplesse et de modération dans la conduite de la classe. Ils enrichissent également l'enseignement/apprentissage du français qui devient, d'après les concepteurs des R.P, plus cohérent dans sa conception, plus pertinent dans ses orientations méthodologiques et donc plus performant et ce, dans le cadre d'un enseignement fonctionnel, communicatif et interactif.

Par ailleurs, pour que l'apprenant du secondaire soit réellement autonome, il doit disposer de trois types de savoirs :

⇒ Le savoir linguistique et culturel,

⇒ Le savoir-faire,

⇒ Le savoir-être.

Les deux premiers types ont déjà été pris en considération dans le texte officiel de 1987, toutefois, le troisième type est intégré pour la première fois dans les R.P 1994. Il doit également atteindre les objectifs de l'enseignement du français qui se traduisent comme suit :

« - d'une part, consolider les aptitudes langagières qui permettent de comprendre et de traiter l'information, de communiquer oralement et par écrit, de produire des textes, des messages, des discours, etc.

- d'autre part, contribuer à faire acquérir des techniques de travail qui mobilisent et épanouissent les capacités et créent des habitudes de prise en charge personnelles »[28].

L'acquisition de ces objectifs nécessite participation et réelle motivation de la part de l'apprenant et donc un enseignement/apprentissage de qualité. A cet effet, il est indispensable de valoriser les efforts de l'apprenant, en prenant en considération la pédagogie de l'erreur avec des séances de soutien personnalisées. De plus, nous pouvons dire que la reformulation du concept « Instructions Officielles » sous l'appellation de « Recommandations

[28] R.P. 1994, p.4

Pédagogiques » signifie qu'il y a eu changement, évolution, disons même réforme dans le secondaire marocain. Celle-ci repose sur un réaménagement global de ce cycle, avec la volonté exprimée d'améliorer qualitativement l'enseignement. D'où la nécessité de concevoir un enseignement/apprentissage ciblé, progressif, structuré, alliant rigueur et souplesse et intégrant totalement l'approche communicative qui a enrichi son contenu de concepts nouveaux tels que : actes de parole ou actes de communication, compétences communicatives, compétences cognitives, stratégies, discours, situation de communication, interaction, approche (au lieu de méthode), enseignement/apprentissage et autonomie.

- R.P. 1994 et objectifs généraux :

Les concepteurs des R.P 1994 présentent en « Introduction » les objectifs généraux que nous présentons dans l'ordre de leur apparition (dans le préambule des R.P) comme suit :

- Préparer l'élève à poursuivre ses études supérieures

- Favoriser son intégration socioculturelle dans le milieu environnant

- Contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans le cadre de ses études supérieures ou dans la vie active.

- Consolider les aptitudes langagières qui permettent de comprendre et de traiter l'information, de communiquer oralement et par écrit et de produire des textes, des messages, des discours.

- Contribuer à faire acquérir des techniques de travail qui mobilisent et épanouissent les capacités et créent les habitudes de prise en charge personnelles.

- R.P. 1994 et objectifs fonctionnels :

Les objectifs fonctionnels (appelés aussi objectifs opérationnels) sont traités dans le cadre des quatre unités de formation :
-les activités de lecture,

-les activités de langue,

-les activités orales,

-Les activités de production écrite.

Intégrée organiquement à l'unité didactique, une séance de régulation est prévue pour permettre de faire le point sur une question donnée ou sur une séquence d'apprentissage.

Parallèlement, et selon une fréquence réglementée (une séquence toutes les trois unités), la pause-bilan doit déboucher sur une pédagogie de soutien. La conception des contenus et la mise en œuvre des modalités, relèvent de la compétence de l'enseignant, seul juge du type de remédiations à apporter.

Par ailleurs, les activités sont les parties complémentaires d'un tout articulé, les constituants d'un ensemble, cohérent, qui convergent

vers le même objectif fonctionnel. Aussi, elles expriment les quatre compétences qui sont utilisées, d'une part, pour parler précisément des activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite), d'une autre part pour évoquer les objectifs les cours de FLE.

Développer les 'quatre compétences' des apprenants en Français est souvent l'objectif affiché et revendiqué par les enseignants de Français langue étrangère 'FLE'. Les quatre compétences sont développées dans un même temps, de manière harmonieuse : plus l'apprenant progresse, plus ses 'quatre compétences' se développent de manière homogène, se rapprochant des compétences d'un natif, l'idéal à atteindre. Selon *S.Bajrić* « *L'écrit n'est qu'une image dégradée du comportement linguistique humain* »18. L'apprenant d'une nouvelle langue ne peut avoir une bonne maitrise de cette dernière sauf s'il est confronté à l'écoute d'un locuteur qui s'exprime de cette langue. Langue première et seconde (*L1 et L2*) de l'apprenant ne sont guère prises en compte dans la construction de la compétence langagière et culturelle en langue seconde.

⇒Compréhension écrite :

La compréhension d'un document écrit est liée à la lecture. En FLE, la lecture vise plusieurs compétences :

• premièrement la compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit, deuxièmement la compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document.

• la compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

Les phases de la compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités, il est important de réaliser très souvent, afin d'encourager nos apprenants à acquérir des réflexes, aidant la compréhension.

⇒ La compréhension orale :

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncé à l'orale, deuxièmement.

Il ne s'agit pas de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse ; il est question, au contraire, de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en Français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Les objectifs d'apprentissage sont d'ordres lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs et morphosyntaxiques.

En classe, l'acte d'écouter n'est guère évident pour les apprenants, si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère.

Un exemple donné par S.Bajrić démontre l'importance des valeurs intonatives sur le discours. La phrase « je suis un homme heureux » apparait comme une construction simple sur le plan syntaxique, et « pourtant, l'oral témoigne de l'existence d'une particularité phonétique non visible sans marquage orthographique.

En effet, le locuteur est en mesure d'augmenter la valeur pragmatique et stylistique de l'objectif en le relisant phonétiquement « en deux temps » heu-reux ! Dès lors, en passe d'une banale construction syntaxique à un comportement linguistique particulier et lié à la langue parlée »[29].

⇒ La production écrite :

L'expression écrite est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire. L'expression écrite ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est pourquoi les enseignants de français langue étrangère gardent à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication particulière : définir le destinataire, la fonction de la communication, et le moyen de cette communication et des circonstances spatiotemporelles, sélectionnés de manière que l'apprenant soit amené à pratiquer ce qu'il aura appris précédemment. Nous devons former nos

[29] S. Bajric , 2009, p, 45

apprenants à la production écrite de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

S'exprimer, c'est chercher à exprimer un sentiment de satisfaction, chez le destinataire ou chez l'émetteur. Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a surement la possibilité d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il reste une part essentielle de découverte. Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication.

⟹ La production orale :

L'un des objectifs essentiels de l'enseignement, Français langue étrangère (FLE), est de développer chez les élèves la capacité de s'exprimer dans cette langue, la production est l'une des principes étapes dans l'acquisition d'une langue.

Cependant, la majorité des enseignants soulignent les difficultés des élèves à l'oral. Selon Pekarek[30], les apprenants sont souvent incapables de communiquer de façon efficace dans des interactions spontanées. Dans le même sens, beaucoup d'enseignants de FLE sont unanimes pour souligner la passivité des élèves en classe, dans le sens où très peu d'apprenants prennent la parole spontanément, si ce n'est pas du tout, ainsi la pratique de l'oral en classe pose problème aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève. Or, pour ce dernier, la maitrise de l'oral

[30] Pekaret, formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités convertionnelles en classe de L2, 2003.

est essentielle pour la poursuite de son cursus dans l'enseignement supérieur.

- O.P. 2007 et nouveau programme :

Dans les O.P 2007, le programme ne s'organise plus en unités didactiques, ni en projets séquentiels- comme c'était le cas dans les textes officiels précédents- mais plutôt en modules adaptables selon l'horaire imparti à chaque filière et option. Ces modules en nombre de onze pour tout le cycle, correspondent chacun à une œuvre intégrale, en plus parfois, d'un ou deux poèmes et se subdivisent en séquences didactiques, lesquelles se déclinent en séance de classe à concevoir par rapport à une double entrée : les compétences à développer chez l'apprenant marocain du cycle et les valeurs nationale et universelle à inculquer. Ces dernières sont prises en compte dans les œuvres étudiées et il revient à l'enseignant de les mettre à l'évidence, et de les développer chez l'apprenant par le biais du français.

Concernant les compétences à développer, l'enseignement/ apprentissage du français se doit de doter l'apprenant de compétences de communication susceptibles de faciliter son intégration dans la société. En effet, il ne suffit plus de posséder des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs pour communiquer dans une situation de communication réelle ; mais de développer des compétences qui s'acquièrent dans et par l'action. Ceci permet à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage, de construire ses compétences en mobilisant ses connaissances et ses savoir-faire, ses qualités personnelles ainsi que son

environnement et sa capacité à apprendre à partir de celui-ci. Ajoutons à cela que la compétence est évolutive et différente d'un apprenant à un autre, face à un même problème à résoudre ou un même projet à réaliser. Enfin, disons que pour qu'un apprenant soit compétent, il doit savoir mobiliser, construire, en temps voulu, des compétences adéquates pour gérer et répondre à des situations problèmes d'ordre communicatif.

En outre, l'œuvre intégrale doit être un instrument de travail intellectuel qui invite l'apprenant à construire son propre point de vue. Il apprend aussi à comprendre les motivations possibles de certains modes d'expression culturelle et à s'ouvrir sur certains codes spécifiques et sur d'autres cultures.

- <u>O.P. 2007 et approche actionnelle :</u>

L'approche actionnelle met l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère, avant tout, l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine particulier.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des apprenants qui comme acteurs sociaux

développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées, en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

En conclusion, nous avançons que l'analyse des nouveaux textes (O.P 2002/2007) prouve que leurs concepteurs ont intégré cette nouvelle approche (approche par compétences).En effet, cette dernière privilégie l'apprentissage par la compréhension et la mise en pratique et non pas l'acquisition pure et simple d'une grande quantité de savoirs.

2.1.3 - L'enseignement privé au Maroc :

L'enseignement privé est considéré comme l'une des composantes de l'École marocaine et une partie prenante aux efforts de généralisation globale et équitable de l'enseignement, notamment au niveau de l'enseignement obligatoire, de la diversification et de l'amélioration de la qualité de l'offre éducative nationale et de l'encouragement de l'excellence dans l'optique de l'équité et de l'égalité des chances.

Pour asseoir ce statut et renforcer ses fonctions, il est nécessaire :

- D’insister sur son engagement à observer les principes du service public, car son investissement s’effectue dans un service public et s’inscrit dans le cadre des choix et des objectifs assignés par l’état au projet éducatif et scolaire national ;
- D’affirmer que l’enseignement privé devrait accomplir ses fonctions en pleine synergie avec celles de l’enseignement public ;
- D’instaurer un système spécifique d’audit systématique, pédagogique et de gestion des établissements privés
- L’encouragement du secteur privé pour qu’il contribue à la réalisation des objectifs de l’éducation non formelle et aux programmes de lutte contre l’analphabétisme ;
- Son implication dans l’effort de solidarité sociale au niveau de l’enseignement et la formation des enfants de familles pauvres, des enfants en situation de handicap et ceux en situations spéciales.

Nous prenons comme exemple, la région de Fès-Meknès. Au niveau de l’enseignement privé, nous constatons depuis le positionnement des provinces de la région selon la part du privé par niveau d’enseignement en 2017 (annexe 2)[31], que Taounate se place l’avant dernière, et c’est au niveau du préscolaire qu’elle se marque un peu par rapport au niveau primaire (1-2-3-4-5-6) . Alors qu’on a un besoin fort aux niveaux secondaire (collégial ou qualifiant). Ceci dit

.[31] Annexe 2 : (Instance Nationale d’Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l’Education, de la Formation et de la Recherche Scientfique. Sous la direction de Rahma Bourqia, Atlas Territorial de l’enseignement privé, Wail Benaabdelaali, Saad-Ellah Berhili, Mohamed Moukdir, Saida Bani, El Houcine Bouchama, Radouane El-Khchine, Rabat 2018.)

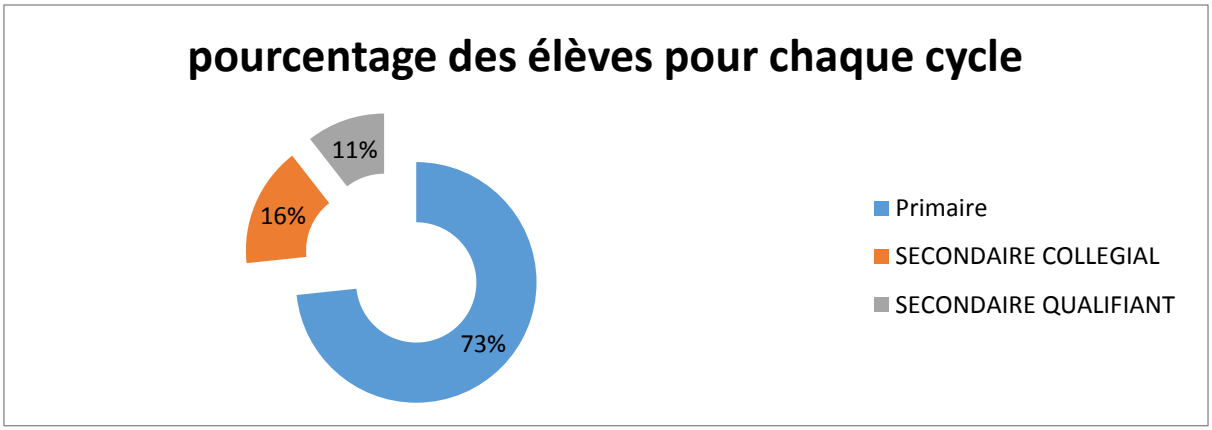
qu'on est encore en phase d'amélioration et d'encouragement de ce secteur dans le milieu rural surtout.

Généralement au Maroc, l'enseignement privé est encadré par les textes juridiques bien délimités :

- Dahir portant statut fondamental de l'Enseignement scolaire privé.
- Décret d'application de la loi 06.00 relatif au statut fondamental de l'Enseignement scolaire privé.
- Décret N° 1538.03 fixant la liste des documents à fournir par les directeurs et les enseignants exerçants dans les établissements de l'Enseignement scolaire privé.
- Arrêt du Ministre de l'Education Nationale N°1539.03 fixant les modalités d'octroi de l'autorisation d'ouverture d'un établissement du préscolaire à distance et par correspondance.[32]

Le diagramme au-dessous (annexe 4)[33], présente les pourcentages des élèves pour chaque cycle de l'enseignement privé au Maroc. Comme c'est démontré, le grand pourcentage est donné au Primaire par le nombre de 575 874 élèves en total, puis arrive en deuxième position par le nombre de 126 686 le secondaire collégial, et finalement le secondaire qualifiant par le nombre de 82 825.

[32] https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Enseignement-scolaire-priv%C3%A9.aspx
[33] *Statistiques globales 2013-2014 du ministère de l'éducation national- Maroc*



2.2- La langue maternelle et la langue étrangère dans l'apprentissage :

« La présence de la L1 dans un système d'enseignement en L2 laisse rarement indifférent. Aussi bien au niveau de l'institution qu'a celui de la personne enseignante, on ne peut en général se passer de s'interroger et de légiférer sur l'usage de la L1. De même, l'individu apprenant qui recourt à sa L1 sait qu'il utilise un moyen controversé, non conforme à la situation didactique voire politique de la situation. C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire ».

L.Gajo, Immersion, bilinguisme et interactio en classe, Paris, Hatier / CREDIF « LAL », 2000

2.2.1- Langue maternelle, langue source, langue première quelle différence ?

Souvent quand on parle de *la langue maternelle* cela nous renvoient impérativement à une simple et immédiate réponse formulée sans hésitation (exp : l'amazire, le dialecte marocain, l'arabe classique…). Par contre quand nous demandons une définition ou le sens qu'on peut accorder à cette langue, nous recevons des idées partielles, inachevées. Alors il n'est plus surprenant comme le dit Louise Dabène (1994) que « La plupart des ouvrages de la didactique, qui font de ce concept un usage intensif, ne le définissent pratiquement jamais ». Donc l'expression **«** *langue maternelle* » éprouve de grandes difficultés à répondre.

Cependant nous pouvons définir des critères, dont la plupart sont cités par Louise Dabène (1994) et Danièle Moore, qui vont nous aider à élaborer une conception claire sur le terme « langue maternelle ».

Le premier critère est d'ordre *étymologique ou morphologique* : avec ce critère nous apercevons que la langue maternelle est liée toujours à la mère (mother tongue, lingua materna, « langue du lait » dans certaines langues africaines, etc). Cette référence à la mère renvoie aussi, selon Wald (1987) à « la représentation imaginaire d'une forme d'expression originelle : l'image d'une parole libre de toute contrainte de l'énonciation et antérieure à toute catégorisation ».La référence à la mère, l'association maternelle-mère-enfants-parents, aussi renvoie à un

rapport des origines, des racines et à l'identité culturelle (Genouvrier, 1982 : 59-61).[34]

Le deuxième critère c'est celui de *l'antériorité d'appropriation lié au mode d'acquisition* : certains pensent que la langue maternelle signifie un certain nombre de qualités intrinsèques, bien précisément celle d'être maîtrisée avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible. Mais cette perception peut être remise en cause donnant comme exemple le cas de migrations. Lorsque la personne n'était pas en contact pendant du temps avec sa L1, alors celle-ci n'est plus nécessairement la plus métrisée.

Nous trouvons aussi *des critères d'ordre fonctionnel et identitaire* : avec lesquels nous pouvons définir la langue maternelle comme celle que le locuteur emploie le plus, dans les sphères d'activités les plus diverses, ou encore comme celle à laquelle il s'identifiera de manière privilégiée, parce que c'est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère.

Ainsi le terme « *langue source* » (associé à son porisme « langue cible ») utilisé tout particulièrement par la linguistique contrastive puis par certains didacticiens, met l'accent sur le point de départ et le résultat à obtenir dans l'apprentissage, en présupposant une sorte de continuité linéaire de l'un à l'autre. Mais cette dualité même, comporte ses propres

[34] VERONIQUE Castelloti *; la langue maternelle en classe de langue étrangère* ;Réalisation Alinéa ; Edi Michèle GRANDMANGIN ; 2013.

limites : on valorise ici une conception dans laquelle on prend en compte chaque système de manière autonome, où les variations, contacts et recours à d'autres « sources » ne sont pas même envisagés.

L'expression « *langue native* », entendu rarement, renvoie à une vision restrictive d'un point de vue didactique, dans la mesure où elle insiste uniquement sur l'ordre d'acquisition, critère qui ne préjuge en rien de la maîtrise de langue en question.

« *La langue référence* », terme proposé par Sophie Moirand (1982) et encore par Louise Dabène (1994), renvoie directement à la vérité scolaire, à travers laquelle se construisent les apprentissages essentiels en particulier la lecture et l'écriture.

Et finalement, la plus largement utilisée et répondue, l'expression **«** *langue première* » (par opposition à « la langue seconde » ou « seconde langue »), aussi cette terminologie nous donne davantage de référer à plusieurs critères. Premièrement d'ordre d'acquisition, qui apparaît fondamental et important, prouvé par l'adjectif « première », soit pour le locuteur lui-même ou la société, l'école, le groupe social dans lequel il évolue.

Il faut pourtant signaler que cette notion, quelle que soit la dénomination dont on la revêt, n'est opératoire que dans des situations sociolinguistiques relativement simples, au sein desquelles peu de langues sont en présence et où les statuts de chacune et les relations entre elles sont assez clairement explicités. Mais dans la plupart des régions du monde, les situations sociolinguistiques s'avèrent beaucoup plus complexes, avec des contacts de langues de différentes natures,

ainsi que des statuts et des fonctions pouvant fluctuer, non seulement d'une langue à l'autre, mais aussi d'une région à l'autre, d'une situation d'interaction à l'autre, d'un moment à l'autre. Dans ce contexte, la notion de langue première perd vastement de son intérêt, tant d'un point de vue sociolinguistique que didactique. C'est alors plutôt un *répertoire verbal* qui s'imposera. Cette notion définie par Gumperz (1972), nous permettra d'englober l'ensemble des compétences langagières de l'individu, qui s'organisent et se structurent selon un éventail d'utilisations liées aussi bien aux statuts des différentes langues en présence qu'à leurs fonctions dans la communication et dans les choix identitaires des locuteurs. Ce répertoire verbal n'est pas élaboré au moyen de l'addition des langues en présence, mais il fonctionne plutôt sous forme d'opérations de combinaisons diverses selon le sujet, la situation et les différentes langues dont la maîtrise n'est pas nécessairement équivalente.

Cette notion de répertoire verbal, mobilisée par l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique, intéresse également les didacticiens des langues, dans la mesure où elle permet de rendre compte de l'appropriation qui se construit dans la classe, à travers un jeu entre des différentes langues qui peut, là aussi, s'organiser de façon complexe.

2.2.2- Langue maternelle marocaine ou dialectes marocains :

Le contact des langues au Maroc était bénéfique dans la mesure où il a émergé la pratique de plusieurs dialectes et l'adoption de deux langues nationales qui sont : l'arabe (langue officielles et ses variantes), l'amazighe (langue nationale et aussi ses variantes, et qui est devenue officiellement une langue à enseigner depuis la nouvelle constitution de 2011). Ainsi que la présence de trois langues étrangères majoritaires : le français, l'espagnole et l'anglais qui devient de plus en plus une langue universelle favorisé chez les jeunes.

2.2.2.1- L'arabe standard :

> *« La langue normalisée, la langue officielle, la langue de la religion, la langue du pouvoir (Exécutif, législatif et juridique) […]. Parmi ces domaines, c'est le domaine religieux qui donne plus à l'arabe standard son statut prestigieux […: c'est] la langue sacrée ».*[35]

L'arabe dit « standard » est la langue officielle du pays et la seule langue nationale à bénéficier d'un statut *de jure*, même si le texte constitutionnel ne dit pas explicitement quelle variété d'arabe est ainsi consacrée. L'arabe, sous sa variété classique, fut et reste encore aujourd'hui confiné dans les fonctions culturelles traditionnelles : il est

[35] (Sadiqi,1997),p.23

la langue liturgique qui perpétue la tradition religieuse et la langue de la culture arabo-musulmane.

L'évolution favorable à l'usage de la langue arabe s'est traduite par l'émergence d'un continuum de variétés d'arabe, plus ou moins proches de l'arabe classique et dont la plus typique est l'arabe dit « moderne ». Cette variété, née sous l'impulsion d'intellectuels et propulsée dans des terres de contact linguistique, est traversée aussi bien par l'arabe parlé que par le français, langue européenne de proximité. Elle se caractérise par une certaine flexibilité structurale mais surtout par un lexique « infesté » d'emprunts au français et plus particulièrement par une terminologie qui le branche immédiatement sur le monde moderne. On assiste aujourd'hui au développement d'un véritable bouquet de variétés d'arabe marocain, qui couvrent aussi bien le champ de la littérature moderne que ceux de la presse, de l'administration, de l'éducation et, sous forme orale, des médias. Elles permettent à l'arabe de recouvrer son identité d'avant la décolonisation et d'acheminer le pays vers la modernité dont il a tant besoin. Mais cette lente et difficile reconquête reste bien fragile.

2.2.2.2- L'arabe marocain (A.M.) :

Souvent utilisé dans les conversations informelles mais sert également de lingua franca[36] , ce qui lui confère un statut particulier qui tend à en faire la langue nationale du pays, puisqu'il est utilité par une

[36] (Akouaou, 1997), p. 17.

grande majorité de Marocains. Dès lors, cette langue n'a pas été reconnue comme telle dans la nouvelle réforme de la constitution de 2011.

Il se présente sous diverses variantes régionales (Caubet[37], Benhallam). Néanmoins, ce fait n'entrave pas, en général, l'intercompréhension entre les différents interlocuteurs.[38]

2.2.2.3- L'arabe marocain moderne :

Comme abréviation A.M.M, est connu en tant que forme intermédiaire issue de l'hybridation (Youssi[39]) de l'A.M et de l'A.S., est utilisé pour but de :

> *« L'échange formel avec les étrangers arabophones et l'échange sans connotation affective ou intime et/ou se référant aux domaines du monde moderne »*[40]

Ainsi est définit, plus précisément, la langue en usage dans les médias et :

> « *Marque, en fait, aujourd'hui non seulement au Maroc mais dans d'autres pays arabophones les discours plus au moins formels, les plus divers, de locuteurs à*

[37] (Caubet, 1993).
[38] Fouad Brigui et Hanane Maghraoui, Initiation à la dialectologie des langues du Maroc, fès, 2018.
[39] (Youssi, 1989)
[40] Idem, p.105

scolarité avancée ou des « spécialistes » de la parole (professeurs, écrivains, journalistes, conférenciers, responsables, administratifs, politiques, etc. »[41]

Aussi, Selon Akouaou, cette variété intermédiaire tend plus vers l'arabe dialectal poli (civil) que l'arabe standard relâché (familier). L'auteur souligne qu'au cours des interviews et des émissions culturelles, politiques et scientifiques, l'usage de l'arabe intermédiaire est devenu une tendance dominante.

2.2.2.4- L'amazighe, l'autre langue nationale :

« La langue amazighe est également une langue officielle de l'Etat, constitue le patrimoine commun de tous les marocains et son enseignement à l'École a été introduit en 2003. En conséquence, il convient de faire évoluer sa position au sein du système éducatif, selon un plan d'action national clair et conforme aux dispositions de la Constitution. »[42]

L'amazighe, langue maternelle des Imazighen, n'est pas reconnu officiellement par la Constitution mais les représentations à son sujet

[41] (Akouaou, 1997), p. 75.
[42] Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique ; « *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* ; Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » Royaume du Maroc. P.45

ont considérablement évolué en quelques décennies. Débarrassé depuis peu de la dénomination, jugée peu reluisante, de *berbère* et rebaptisé sous son nom originel, *amazighe*, qui signifie « langue des hommes libres », il fonctionne comme véhiculaire dans les communautés amazighophones rurales où il a une « valeur centrale » et vernaculaire en zone urbaine où il revêt une « valeur refuge ». Le locuteur amazighophone est souvent au moins bilingue (amazighe-arabe) dans les usages extrafamiliaux avec les arabophones. L'amazighe fut, pendant des décennies, porté par des intellectuels à la recherche de la reconnaissance officielle et de l'affirmation des valeurs identitaires qu'ils lui attribuaient, et qui étaient marginalisées par la politique d'arabisation, postérieure à la décolonisation française. La conscientisation des locuteurs amazighophones s'est concrétisée par la mise en place graduelle d'une véritable politique favorisant son émergence dans des domaines officiels, dans les cercles de la culture « savante » jusqu'ici réservés à l'arabe standard et au français. Le roi Hassan II avait envisagé en 1994 d'introduire l'amazighe dans l'enseignement primaire, mais cette décision n'a été appliquée qu'avec la création le 17 octobre 2001 de l'Institut royal de la culture amazighe (désormais IRCAM). Placé sous la tutelle du roi Mohammed VI, l'IRCAM a pour charge « de sauvegarder, de promouvoir et de renforcer la place de la culture amazighe dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national ainsi que dans la gestion des affaires locales et régionales ». En février 2003, l'IRCAM, en choisissant le tifinagh comme graphie de l'amazighe, a réhabilité

l'alphabet des ancêtres (l'adoption de cette graphie ancienne a été approuvée par le roi). En mars 2003, l'IRCAM et le ministre de l'Éducation nationale ont signé une entente de principe pour l'intégration de l'amazighe dans le système éducatif en première année de l'enseignement primaire, au sein d'un échantillon d'écoles avant d'être généralisé. L'affirmation de l'« amazighité », le dynamisme des recherches en matière de codification de la langue amazighe, sa présence même encore timide dans le monde de l'éducation et sa réappropriation d'une bonne partie des espaces culturels et médiatiques n'ont pas fait qu'apaiser les revendications identitaires. Des voies arabistes ne manquent pas de rappeler que, si l'identité nationale est plurielle, seule la langue arabe permet au pays de s'ancrer dans le berceau de la civilisation arabo-musulmane. Ces craintes informulées ne sont certainement pas étrangères à la création toute récente de l'Académie Mohammed VI de la langue arabe, placée sous la tutelle du roi, alors qu'il existe déjà une Académie du Royaume du Maroc. Le but inavoué est bien « un rééquilibre des forces en présence » et la volonté d'une accalmie dans la turbulence du chantier des reconstructions identitaires. Mais que devient alors le français, qui, pendant des décennies, a occupé les domaines clés de la société marocaine ?

2.3. Langue étrangère et sa relation avec la langue maternelle en classe de FLE :

La relation entre langue maternelle (langue déjà acquise) et langue étrangère (langue à acquérir) était, toujours, parmi les préoccupations

des didacticiens, des pédagogues et même des enseignants et des grammairiens, bref de toutes les personnes qui s'intéressent à la langue.

Au niveau pédagogique, Le mélange continu de LM et de LE durant le cours de langue étrangère n'est pas à recommander. D'après Claude Hagège,

> « *[…]C'est une illusion de croire qu'un enfant de dix ans n'ait pas besoin d'une explication donnée dans sa langue maternelle, alors que c'est dans les termes de cette dernière qu'il a commencé à mettre le monde en paroles, avant de même de s'ouvrir à d'autres univers linguistiques.* »[43]

Au contraire, la langue maternelle, faisant office de métalangues dans laquelle se sont présentées les particularités grammaticales de la langue étrangère enseignée, apporte des importantes occasions de ressemblances. Mais il convient de ne l'utiliser que dans des cadres précisément définit, et sans la faire interférer sans cesse avec L1, afin de ne pas accroitre, justement, les interférences. C'est donc selon un dosage soigneusement établis que l'on devra recourir à la langue maternelle dans l'enseignement apprentissage de la L.E.

D'une autre part la relation L.M et L.E est basé aussi sur ce que appel *Castellotti* des représentations mentales et sociales, qui jouent un rôle de base dans tout processus d'enseignement apprentissage des

[43] Claude Hagège ; *L'enfant aux deux langues* ; Edition Odile Jacob ; 1996, Paris.

langues, et ce sont des didacticiens des sciences comme Giordan et De Vecchi (1987) qu'ils ont prouvé comment la prise en compte de ces représentations est importantes pour construire un nouveau savoir.

Alors au Maroc, l'enseignement du FLE est basé essentiellement sur le lien existé historiquement entre les deux pays (le Maroc et la France). L'enseignement de cette langue étrangère (le français) dans les programmes pendant toute une époque, était conceptualisée par des représentations politiques plus que culturel, que les élèves gardent dès leur commencement d'apercevoir leurs environnements, et puis, renforcé dans des cours d'histoire à l'école. Cette représentation que l'élève porte sur cette langue étrangère, étant une langue de colonisateur, pose un problème au niveau de l'enseignement apprentissage de cette langue.

Aussi au niveau linguistique, l'enseignant à un rôle très important dans la formulation des interprétations des élèves, par exemple :

Dire souvent que « le français est une langue difficile par rapport aux autres langues au niveau des règles et de l'orthographe », influence négativement le processus d'apprentissage de cette langue et donne plus d'avantage pour l'apprentissage des autres langues y compris l'utilisation de la langue maternelle comme aide dans l'acquisition du FLE, que cela soit d'une façon explicite ou implicite (traduction mentale, traduction interlinguale).

2.3.1- Un contacte inévitable des langues dans un contexte délimité (la classe du FLE au Maroc):

Les langues en l'occurrence l'arabe et le français, au Maroc, sont en contact permanent. Différents niveaux interviennent pour définir le contact de langues. Nous en retenons deux. D'un point de vue linguistique, il s'agit de mettre en œuvre les règles, notamment syntaxiques, qui régulent l'alternance codique. Dans une optique sociolinguistique, le but est de s'interroger sur les pratiques linguistiques effectives et, éventuellement, sur les représentations que les locuteurs ont de ces pratiques. Tout contact de langues peut provoquer différents phénomènes parmi lesquels nous citons principalement : l'interférence, l'inter langue, l'alternance codique, l'emprunt et finalement le calque. Il importe de définir ces phénomènes afin de mieux préciser l'objet de cette étude, à savoir les interférences[44].

2.3.1.1- L'interférence :

Dans le dictionnaire Larousse, une interférence est définie comme étant la rencontre ou la conjonction de deux séries de phénomènes distincts. A ce propos, A. Hassan la définit ainsi :

«L'interférence est la violation inconsciente d'une norme d'une langue par

[44] B. EL HOUDNA, « Les interférences linguistiques entre le français et l'arabe marocain dans les productions écrites d'élèves du Baccalauréat ». Langues, cultures et sociétés Volume 1 n° 1 juin 2015.

l'influence des éléments d'une autre langue. »[45]

Selon L.J Calvet, le mot interférence désigne *:*

« Un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, […].»[46]

2.3.1.2- L'interférence et l'interculturalité :

La compétence interculturelle présente une large partie dans la mission de l'Ecole marocaine, compte tenu la grande hétérogénéité culturelle et linguistique au sein de la classe de l'apprentissage du FLE, l'importance est portée sur l'ouverture sur l'autrui (la culture française avec ses composants y compris la langue), ainsi l'interférence.

Les classes de langues sont le milieu approprié où la diversité est visiblement représentée, l'interculturel s'impose de façon naturelle, et la classe devient un espace des cultures. Ainsi on assiste à des interférences variées résultent du contacte des langues à enseignées et des langues natives.

[45] A. HASSAN. « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes». In *La pédagogie des langues vivantes* n°5. 1974. p.171

[46] L. J. CALVET. *La Sociolinguistique.* Coll. Que sais-je ? : Paris, Presses Universitaires de France. 2006. P. 17

> « *C'est au pédagogue qu'il revient de transformer cette dimension plurielle, c'est-à-dire de faire de la classe un lieu d'échanges où la contribution de chacun enrichit, et où tous bénéficient de manière optimale des capitaux culturels différents, maitrisés par chaque participant.* »[47]

L'apprenant d'une langue étrangère qui vient d'une autre culture et qui a une vision du monde différente, va se trouver dans une situation très délicate qui ne lui permet pas de se familiariser avec la compétence communicative interculturelle propre aux natifs. *S. Bajrić* note qu'il impossible de trouver au sein d'une classe de langue des traces de vie permettant aux apprenants de s'approprier un comportement linguistique authentique. Maitriser les formes linguistiques aboutit à un simple savoir, ceci ne permet pas au locuteur d'exister dans la langue, un processus exister dans une langue, selon *S. Bajrić*, c'est d'être doté d'un comportement linguistique qui doit conformer au vouloir-dire de la langue ; par exemple, en France, la politesse veut que l'on garde la porte ouverte pour la personne derrière nous comme une marque de respect[48].

[47] M.Abdallah-Prectecielle et L.Porcher, 1996, p. 25
[48] S. Bajrić séminaire « *principes généraux de la linguistique* ».

Chaque intégration d'une approche interculturelle sera affrontée à des difficultés d'interférence dans sa mise en œuvre au fond notre pratique pédagogique.

Les enseignants de FLE généralement déclarent qu'ils trouvent l'enseignement de la dimension interculturelle complexe et vas vert le difficile. D'ailleurs, les enseignants de la LE ont leurs propres cultures, et la langue étrangère enseignée n'étant pas la langue maternelle de tous. En suit, les apprenants chacun d'entre eux a sa propre culture, ainsi son propre niveau de compétence linguistique. En plus, la langue enseignée et remplie de différentes références culturelles étrangères, cette situation complexe exige à l'enseignant de la LE d'être lui-même interculturellement compétant, et un bon interférent, en mesure d'avoir un encadrement assez performent de ses étudiants.

Finalement, le concept que la langue cible doit être employée de manière exclusive dans la classe du FLE, rend l'interculturel difficile à enseigner au niveau débutant *(l'école primaire)* où les apprenants essaient, tout d'abord, d'assimiler les formes linguistiques et ignorent les subtilités de la langue Française.

2.3.1.3- L'interférence et l'interlangue :

W. Mackey définit l'interférence ainsi :

> *« [l]'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une*

caractéristique du discours et non du code. […].»[49]

L'*interférence* est une caractéristique du discours. Au niveau de l'interférence, ce sont des éléments de la (des) langue (s) source (s) qui sont reproduits sur le plan phonétique, morphologique, syntaxique et lexical dans la langue cible. L'interférence est facilement repérable si l'enseignant connaît la langue ou les langues pratiquées par l'apprenant. D'après K. Vogel, l'interlangue se définit comme :

> *« [la] langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible.»*[50]

L'interlangue est également une caractéristique du discours ; elle constitue un « enchevêtrement » où deux langues s'entremêlent, un « enchevêtrement » qui forme un système en soi, fait des deux langues en

[49] W. F. MACKEY. *Bilinguisme et contact des langues*. Edition Klincksieck : Paris, 1976. P. 414

[50] K. VOGEL. *L'Interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel BROCHEE et Jean-Paul CONFAIS. Toulouse : PUM.1995. P. 20

contact. L'interlangue est, par conséquent, une langue hybride que l'apprenant construit à certains stades de son apprentissage et face à laquelle l'enseignant reste souvent perplexe.

Certes, l'interférence et l'interlangue ne concernent pas une communauté linguistique. Cependant, ce sont deux phénomènes différents quoiqu'ils ne soient pas faciles à définir ; ils présentent une contigüité de sens qui ne permet pas la distinction nette entre ces mêmes concepts.

2.3.1.4- L'interférence et l'alternance codique :

Un autre phénomène semblable à l'interférence est celui de l'alternance codique. Les deux notions existent dans le discours d'un locuteur bilingue. Néanmoins, l'alternance codique revêt un caractère aussi bien individuel que collectif comme dans la définition proposée par le Dictionnaire de linguistique :

> *« On appelle alternance de langues la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes alors que le ou les interlocuteur(s)sont expert(s) dans les deux langues ou dans les deux variétés (alternance de compétence) ou ne le*

sont pas (alternance d'incompétence).»[51]

2.3.1.5- L'interférence et l'emprunt :

Si l'interférence est un phénomène linguistique qui concerne l'individu, l'emprunt est associé à une communauté linguistique. L.J Calvet précise qu':

> *« [a]u contraire de l'interférence, phénomène individuel, l'emprunt est un phénomène collectif : toutes les langues ont emprunté à des langues voisines, parfois de façon massive […].»*[52]

2.3.1.6- L'interférence et le calque :

Le calque est une interférence qui porte uniquement sur les structures sous-jacentes du signifié. Il s'agit des interférences les moins visibles ; elles peuvent porter sur la grammaire ou sur le lexique. Mais, en principe, le calque grammatical sert à introduire un emprunt lexical (Plus de détails accompagnés par des exemples dans la deuxième partie de notre recherche).

2.3.2- l'enseignement du français dans les classes marocaines :

Au Maroc, la nécessité d'améliorer le système de l'enseignement se révèle de plus en plus indispensable. Dans ce sens, il serait utile de

[51] J. DUBOIS. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, librairie Larousse. P. 30
[52] J. L. CALVET. Op. Cité. 2006. P. 19

s’interroger sur la place de la langue française dans le système éducatif marocain.

L’enseignement/apprentissage du français, dans tous les cycles, notamment dans le secondaire qualifiant, dans les régions rurales au Maroc, s’avère être dans une dérive, voire dans une impasse. En effet, les élèves, en situation d’acquisition de la langue française, sont confrontés à des problèmes d’ordre interférentiel. Ceux-ci résultent de la cohabitation du français avec la langue maternelle des apprenants, l’arabe marocain. L’accroissement des erreurs dans leurs productions dans les deux codes, oral et écrit, en est la preuve. L’hypothèse de cette étude, dont l’objet est d’analyser les interférences langagières récurrentes dans les productions écrites des élèves du Baccalauréat, postule que les acquis de ces mêmes élèves en arabe marocain influencent leur niveau en français. L’étude s’inscrit dans le cadre de la *Sociodidactique*. Celle-ci se situe au carrefour de la didactique des langues, s’intéressant aux différentes erreurs commises dans un contexte scolaire, et de la Sociolinguistique, se préoccupant de certaines questions, notamment celle concernant le contact des langues.

Chapitre deuxième : *La traduction, sa théorie et ses types*

Il est vrai que dans ce domaine de la traduction, il est fréquemment question de *fidélité* et de *trahison*. « *Traduire*, écrivait Franz Rosenzwrig, *c'est servir de deux maîtres.* » Telle est la métaphore ancillaire. Car il s'agit de servir l'œuvre, l'auteur, la langue étrangère (premier maître), et de servir le public et la langue propre (second maître). Ici apparait ce qu'on appelle le drame du traducteur.

Avant de commencer une critique de la traduction, il faut tout d'abord avoir une idée assez large sur sa progression à travers le temps.

1. Histoire de la traduction :

En constituant une histoire de la traduction, on a achevé la première phase d'une théorie moderne de la traduction. Ce n'est plus un regard passéiste, il est plutôt considéré comme un acte de rétrospection qui est preuve de maturité et d'une saisie de soi. On ne peut parler de la traduction entant que science ou art sans l'accompagner d'une réflexion étendue et approfondie sur les traductions antérieures. Alors qu'il est impossible de séparer cette histoire de celle des langues, des cultures et des littératures – voire aussi de celle des religions et des nations. A ce niveau, il ne s'agit pas d'un amalgame, mais d'une projection chronique du développement de la traduction, à chaque époque, ou dans chaque période historique donnée

avec tous ses variantes, car la pratique de la traduction s'articule à celle de la littérature, des langues et des divers échanges interlinguistiques.

Cependant, cette progression de la traduction historiquement était toujours dans un bain plurilingue, en quête de rechercher la juste expression. Si on prend l'exemple de Léonard Forester qui a montré que, à la fin du Moyen Âge et à la renaissance, les poètes de l'Europe[53] écrivaient souvent en plusieurs langues pour un public qui était polyglotte. Fréquemment ils s'auto-traduisaient, tel est le cas du poète hollandais Hooft qui, suite à la mort de sa femme qu'il aimait, composa une série d'épitaphe, d'abord en hollandais, puis en latin, puis en italien, puis en français, puis de nouveau en latin, puis en italien, et un peu plus tard – à nouveau en hollandais. Tout ce passage entre plusieurs langues et l'énorme travail d'auto-traduction n'était que pour arriver à la juste expression de sa douleur ressentie, et qui n'était pas assez exprimée en sa langue maternelle. Alors, on peut constater que la traduction était un moyen permettant l'ouverture sur un espace plus large d'expression. Mais choisir une autre langue que la sienne pour l'écriture, ce qui veut dire que le plurilinguisme ou la diglossie rendent difficile la traduction. Parce que c'est tout un rapport à la langue maternelle, aux langues étrangères, à la littérature, à l'expression et à la traduction qui s'est autrement structuré.

Bref, « Faire l'histoire de la traduction, c'est redécouvrir patiemment ce réseau culturel infiniment complexe et déroutant dans

[53] The Poet's Tongues. Multilingualism in Literature, Cambridge University Press, 1970.

lequel, à chaque époque, ou dans des espaces différents, elle se trouve pris. Et faire du savoir historique ainsi obtenu une ouverture de notre *présent*. »[54]

En 1963, avec sa thèse sur les problèmes théoriques de la Traduction, Georges Mounin fut le premier à « élaborer un traité de traduction à la lumière des acquisitions les moins contestées de la linguistique la plus récente »

2. Une définition problématique de la traduction :

La traduction est globalement considérée comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes. Mais les langues ne sont pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de passer d'une langue à l'autre sur une procédure de correspondances terme à terme, cela dit, avoir l'existence identique sémantiquement dans les deux langues malgré leurs formes différentes[55]. Nous découvrons encore avec jean pierre *Cuq (2003),* que l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance.

De ce fait, la traduction a occupé une position importante au cours de l'histoire des méthodologies d'enseignement, allant d'une place privilégiée dans l'enseignement des langues anciennes et dans les

[54] *L'épreuve De L'étranger, Culture Et Traduction Dans l'Allemagne Romantique*. Ouvrage publié avec le concours du centre National des Lettres, nrf, Gallimard, 1984.

[55] « *LE RECOURS À LA TRADUCTION PAR LES APPRENANTS ADULTES D'UNE LANGUE SECONDE : AIDE OU HANDICAP?* » ; mémoire présentée par Alexandre Demchenko ; université du Québec à Montréal ; 2008.

méthodologies issues de cet enseignement (grammaire - traduction), à un bannissement pur et simple (la méthodologie directe, SGAV) (p.239) (voir dans l'annexe : « Tableau des paradigmes »).

Le mot traduction renvoie à plusieurs notions. Selon Kem (1994), la traduction est définie comme l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine a été formulé. Dans la littérature scientifique d'acquisition de la L2, cela est formulé comme « using the first language as a base for understanding and/or producing the second language» (O'Malley et al., 1985, p.33) et « rendering ideas from one language to another in a relatively verbatim manner» (Chamot & Kupper, 1989, p. 16). Roman Jakobson (Venuti, 2000, p.114) distingue trois types de traduction : ***la traduction intralinguale*** (ou reformulation dans la même langue), ***la traduction interlinguale*** (ou traduction qui a lieu entre deux langues) et ***la traduction intersémiotique*** (interprétation de signes verbaux par des moyens non verbaux). Ces formes jouent un grand rôle dans les méthodes les plus récentes et elles s'inscrivent dans les recherches sur le métalangage. Quand on parle de la traduction tout court, c'est la traduction interlinguale qui est plus souvent visée et c'est de celle-ci dont il sera question tout au long de ce mémoire, sauf lorsque nous parlerons de la traduction interlinguale mentale chez les élèves ou intralinguale chez les enseignants.

3. Les types de traduction :

La traduction recouvre plusieurs réalités qui peuvent être envisagées d'une façon dichotomique. La première dichotomie oppose la traduction pédagogique à la traduction proprement dite ou la traduction *stricto sensu*, qualifiée également de traduction traductionnelle. Ce sont ici les deux principaux aspects de l'activité traduisante (Ladmiral J-R., 2004 : 41). Ces deux types de traduction sont différents aussi bien par leurs objectifs, leurs formes que par leurs finalités.

3.1 - La traduction didactique :

La traduction et l'enseignement des langues ont entretenu au fil des temps des relations ambiguës. La traduction didactique a été utilisée d'abord dans l'enseignement des langues mortes, le grec et le latin spécialement. Ces deux langues ont une grande place parmi les sources historiques de la traduction dans l'enseignement. Retenue depuis les Grecs, la traduction est devenue « un des plus anciens [exercices] de la tradition pédagogique occidentale » (Ladmiral J-R., 1994 : 44). La traduction didactique est désignée aussi par la traduction pédagogique par E. Lavault car elle vise à enseigner une langue non connue par le moyen d'une langue connue – le plus souvent la langue maternelle (Lavault E., 1998 : 21). Cette traduction peut avoir une mission explicative ou se résumer à des exercices du thème et de version.

3.2- La traduction explicative ou pédagogique :

Il est d'habitude de distinguer dans la traduction appliquée dans le but d'apprentissage des langues entre le thème et la version. Mais il existe une autre traduction utilisée dans les classes de langues impliquant l'utilisation de la langue maternelle.

Dans la pratique pédagogique au sein des classes de langues, les professeurs ont souvent recours à la langue maternelle pour mieux expliquer aux élèves alors que les cours se déroulent en langue étrangère. On parle donc de traduction pédagogique proprement dite à raison explicative, selon E. Lavault, dans deux cas : d'abord, chaque fois que le professeur « *éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire ou qui vient d'apparaître pour la première fois dans un texte que la classe est en train d'étudier* ». Ensuite, *« lorsqu'il explique et commente en français des difficultés grammaticales nouvelles en passant par la traduction littérale des structures* » (Lavault E., 1998 : 21).

Contrairement aux cas de thème et de version, le recours à l'utilisation de la langue maternelle des apprenants se limite à des éléments lexicaux et grammaticaux. Ce sont des éléments qui font partie d'un contexte et dont la compréhension est nécessaire pour comprendre le sens global du texte étudié. Il s'agit donc d'une compétence du professeur qui maîtrisant les deux langues, L1 et L2, cherche à mettre son savoir-faire à la disposition de ses élèves pour leur donner une compétence plus large. La traduction didactique est de ce fait « moins d'ordre communicatif (‘‘faire passer’’ dans une langue ce qui a été

d'abord communiqué dans une autre) ; c'est-à-dire que le discours de professeur porte « sur la langue pour l'expliquer et l'enseigner » (successivement Besse H., 1998 : 13 et Lavault E., 1998 : 21).

En fait, la traduction didactique est d'une visée métalinguistique, c'est-à-dire qu'elle vise à « ''faire comprendre'' comment y est formulé ce dont on donne la traduction. En d'autres termes, la langue d'arrivée (maternelle pour les élèves) y est utilisée comme un moyen d'analyse lexico-grammaticale de la langue d'arrivée (étrangère pour les élèves) ou comme une technique d'initiation à son système. D'où le fait que le traducteur (le maître ou l'auteur du manuel) y opère sur les mots (graphiques) ou sur les groupes de mots (locutions, expressions, tours…) présentant une certaine récurrence et stabilité dans les usages des deux langues, unités pouvant donc être traitées relativement hors contexte/situation, et donc du point de vue de leur sens plus que de leur signification. Traduction de langue que de parole (au sens saussurien…) » (Besse H., 1998 : 13 et 14).

En somme, la traduction didactique, dite traduction pédagogique, sert à enseigner la langue. En ce sens, elle peut être qualifiée à juste titre de traduction à visée métalinguistique qui ne va pas souvent au-delà de la traduction mot-à-mot. En effet, son objectif ne porte pas sur les structures linguistiques, mais sur l'appréhension du sens des mots. Toutefois, cette traduction peut sortir de cette première mission explicative pour revêtir la forme des exercices.

4. Les exercices de traduction :

Dans l'institution pédagogique, les exercices de traduction, faits dans le but de l'apprentissage des langues vivantes, se résument en thème et version. Ces deux procédés n'impliquent qu'un certain sens de la traduction depuis ou vers la langue maternelle (Lavault E., 1998 : 19). En effet, le thème et la version sont deux opérations de traduction et la traduction est un terme ambivalent qui va au-delà de ces deux exercices.

Michel Ballard considère que la version est son conteste le parent pauvre de cette dichotomie, il y a des « forts en thème », mais pas de « forts en version », pourquoi ? D'après lui, comme il l'appel, ce statut inférieur est le résultat d'une série de considérations plus au moins implicites. En version la manipulation de la langue étrangère semble se limiter décryptage et la rédaction se fait dans la langue maternelle. D'aucuns estiment donc sa pratique comme étant d'un intérêt presque nul sur le plan de l'enrichissement linguistique, elle permet essentiellement de vérifier les capacités de compréhension dans la langue étrangère. En un mot elle exige des connaissances plus passives et plus limitées que le thème.

Au contraire, l'exercice du thème comme disait Michel Ballard est noble puisque sa pratique exige que le traducteur manipule la langue étrangère comme si elle était sa langue maternelle, c'est-à-dire comme s'il était parfaitement bilingue, ce qui est d'ailleurs la question pour nous dans cette recherche, est-ce que tous les apprenants (élèves du secondaire qualifiant) ont cette aptitude de bilingue ?

4.1- Le thème :

Le terme provient de terme latin *thema* et signifie « ce qui est posé ». En traductologie, le terme renvoie à la traduction d'un texte en langue cible – L2 – de la langue source – L1, ou selon le Petit Robert, « exercice scolaire qui consiste à traduire un texte de sa langue maternelle dans une langue étrangère. » Autrement dit, le texte de la langue déjà connue par l'élève – le plus souvent maternelle – est traduit en langue apprise – le plus souvent étrangère.

L'objectif poursuivi ici est de comprendre le texte fourni et de le restituer en langue étrangère apprise. Il en demeure vrai que si la compréhension du texte de départ ne pose généralement pas de problème étant en langue maîtrisée par l'élève, la traduction de ce texte vers la langue étrangère apprise constitue l'épreuve principale et le but recherché.

Généralement, il est demandé à l'élève de fournir une traduction cohérente et précise dans la langue qu'il apprend. Qu'il soit une traduction orale ou écrite, il est Le thème regroupe plusieurs catégories. D'une part, le thème grammatical qui est le thème proprement dit. Dans cet exercice, qui a pour objet la grammaire, le professeur prête une grande attention aux points susceptibles de conduire à des interférences entre la langue de départ et celle d'arrivée. D'autre part, il existe le thème d'imitation ou le thème d'application. Dans ce type de thème, les éléments linguistiques présents dans le texte étudié par les élèves sont repris pour être directement réemployés. Introduit comme exercice, le

thème d'application peut être proposé pour réactiver les connaissances lexicales des élèves en s'intéressant au vocabulaire ou le centrer sur la morphosyntaxe, avec un texte de base qui servira à maîtriser les difficultés en facilitant leur réemploi.

Le thème est utile en ce sens qu'il joue le rôle de simulation, laquelle « est de nature à promouvoir chez l'apprenant, au niveau de son vécu une attitude mentale positive d'*appropriation* vis-à-vis de la langue ''étrangère''. Or il y a là, avec l'autoévaluation positive de ses performances linguistiques-cible par le sujet (Selbstbewu‡tsein), un élément de renforcement essentiel à l'apprentissage et la maîtrise de ladite langue (L2) » (Ladmiral J.-R., 1994 : 55).

Cependant, le thème est critiqué pour son caractère artificiel. « Il est exorbitant, juge Ladmiral, d'espérer que l'enseignement d'une langue étrangère parvienne à faire des élèves de réels ''bilingues'' au terme de leurs études, il est proprement contradictoire de supposer qu'ils le soient déjà avant la fin de ces mêmes études » (Ladmiral J.-R., 1994 : 47). En effet, comment demander à un élève avec un niveau insuffisant en langue étrangère de traduire dans cette langue ? Il est vrai que l'élève à ce niveau n'est pas en mesure de produire en langue cible alors qu'il n'est qu'aux premiers pas de son apprentissage. Il lui manque en effet l'essentiel pour pouvoir composer dans cette langue cible. Dans tous les cas, sa production en thème ne pourra jamais égaler sa production en version à cause de manque de cette performance en langue étrangère. En traduisant de la langue maternelle à la langue étrangère, l'élève peut réduire la traduction à un simple transcodage, ce

que les exercices de version cherchent à éloigner. En effet, traduire dans une langue étrangère mal maîtrisée « ne pourrait jamais répondre aux conditions d'équivalence de style et de qualité rédactionnelle que doit remplir toute traduction » (Déjan Le Féal K., 1993 : 181). Attendu que l'élève apprenne à s'exprimer correctement en langue étrangère. Cela suppose certes que l'élève assimile les règles de la grammaire de la langue cible.

Face à sa langue maternelle qu'il maîtrise et la langue cible en apprentissage, l'élève est dans une position favorable aux interférences. La langue maternelle est sa structure forte aura une influence sur la langue cible apprise. Ces erreurs que peut engendrer le thème peuvent aller plus loin comme le soulignent les instructions officielles : « il y'a lieu, à cet égard, d'attirer l'attention sur l'inconvénient que présente l'utilisation prématurée ou inconsidérée des exercices de thème, particulièrement dans les classes d'initiation : le thème *ne saurait être à ce niveau un moyen d'acquisition* ; ce ne peut être qu'*un moyen de contrôle* parmi bien d'autres que la méthode active met à la disposition du professeur. Pratiqué de façon intensive dans les classes de début, *le thème risque d'avoir une action nocive* sur la solidité des réflexes ; l'effort d'esprit qu'il requiert n'est pas de même nature que celui, essentiel pour les débutants, qui consiste à monter et à entretenir les mécanismes de base nécessaires à l'expression orale spontanée.

Le thème ne peut devenir un exercice fructueux dans les classes d'initiation que si elles sont bien entraînées à la parole et possèdent déjà des réflexes sûrs. Il est rappelé à cette occasion qu'il ne puisse être

question dans les classes du second degré que de *thème grammatical* ou de *thème d'imitation*. » (cité par Ladmiral J.-R., 1994 : 49 ; italique souligné par l'auteur).

Vu ces difficultés évoquées, le thème semble voué à l'échec. Si cela est vrai avec les difficultés que pose le thème ; il est plus vrai avec les méthodologies en œuvre, lesquelles privilégient l'enseignement direct de la langue étrangère. Ces nouvelles méthodologies libèrent l'élève du poids de sa langue maternelle pour lui proposer une production en langue étrangère apprise sans utiliser le biais de la traduction. Pour ces raisons, certains ont pris position contre l'enseignement du thème faute de dynamisme qu'éprouve le traducteur dans cet exercice[56]. Ce dynamisme, est au contraire, présent dans le cas de la version qui est ainsi privilégiée dans les cours de traduction (Déjean Le Féal K., 1993 : 181).

Toutefois, le thème n'est pas sans utilité. Il a seulement besoin d'un renouvellement de méthodologie. Le thème présente malgré tout un intérêt primordial, en ce sens qu'il « met en jeu, de façon permanente, les capacités de l'apprenant à explorer une autre LC [langue cible], à faire un travail de génération et de sélection motivé » (Howson L., 1993 : 183).

[56] C'est le cas également de J.-R. Ladmiral qui propose de limiter l'utilisation du thème et de le circonscrire dans certaines limites (Ladmiral J.-R., 2004 : 55)

4.2 - La version :

Contrairement au thème, la version est le passage de texte donné en langue étrangère apprise au texte en langue source maîtrisée. En d'autres termes, si le thème est un encodage en ce sens que l'élève transcrit les codes de la langue source –souvent maternelle – en code de la langue cible la version est un codage. Elle permet de convertir le message de la langue cible en alphabet de la langue source.

Cependant, résumer les langues à des codes et la traduction – thème et version – à des opérations du codage et d'encodage réduit toute cette opération de la traduction au « transcodage ». Il s'agit, en fait, de réduire la traduction à un simple remplacement des mots-sources par des mots-cibles, selon une règle qui veut qu'à chaque mot de la langue de départ corresponde un mot de la langue d'arrivée ; et que les fautes commises ne seront ainsi, selon les termes de Ladmiral, que des fautes de décodage ou des « fauxsens » (Ladmiral J-R., 2004).

Admettre cette définition réduisant la traduction au codage et à l'encodage veut dire qu'on peut à l'aide d'un simple dictionnaire bilingue faire toutes les traductions ; or la traduction n'est pas seulement une question du vocabulaire, mais va au-delà de celle ci pour englober la syntaxe, entre autres. Pour rester à ce niveau, un mot peut avoir plusieurs significations et donc maintes traductions selon le contexte où il est énoncé.

L'élément culturel, qu'intègre toute opération de traduction, est un autre exemple saisissable pour rendre compte que le dictionnaire

bilingue ne pourrait servir à lui seul à produire une traduction parfaite. L'exemple de *Civil war* que donne Ladmiral et qu'on peut traduire à première vue par ‘‘guerre civile’’ ne correspond pas à la réalité en Amérique. Une bonne connaissance de la culture et de l'histoire des États-Unis oppose ‘‘Guerre de sécession’’ à ce mot (Ladmiral J-R., 2004).

La complexité de l'opération de traduction s'accroît davantage en dépassant les problèmes que pose le passage de la langue source à la langue cible. Le traducteur ne peut se satisfaire de la maîtrise des deux langues en jeu. La compétence langagière doit être complétée par une assimilation de la culture à laquelle appartient le texte source.

La version qui est une forme de traduction sert à tester les compétences de l'élève en langue source étrangère au même titre qu'elle permet leur développement. Cela a pour inconvénient que le développement des compétences sources reste passif (Ladmiral J-R., 2004 : 82). La version se contente de décryptage de la langue étrangère alors que la rédaction se fait en langue maternelle. Ainsi la version est « d'un intérêt presque nul sur le plan de l'enrichissement linguistique, elle permet essentiellement de vérifier les capacités de compréhension dans la langue étrangère. En un mot, elle exige des connaissances plus passives et plus limitées que le thème » (Ballard M., 1984). Ceci alors que dans le thème, il y a une maîtrise de la langue étrangère au même titre que la langue maternelle.

5. La traduction et la sémiotique :

Une simple définition de dictionnaire comme que nous emprunterons au Petit Robert peut nous servir de point de départ. Traduire, nous définit ce dictionnaire, consiste à :

> *« Faire que ce qui était énoncé dans une langue le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive de deux énoncés ».*

De cette courte explication, on souligne un fait qui, à ce niveau, peut être envisagé comme une simple constatation et qui ne risque nul d'être mis en doute. Elle nous dit que la traduction recherche l'équivalence de deux *énoncés*, et elle nous dit ce que n'est pas l'objet d'une opération traduisante : ce n'est pas normalement la langue française, la langue anglaise, la langue allemande, etc… en ce qui touche la définition positive, le dictionnaire reste certes en zone de prudence quelque peu sibylline, puisque l'objet de l'opération traduisante est délimitée dans « *Ce* » qui est énoncé.

5.1- La traduction est un acte de communication :

On pourrait dire sans risque de préjuger ou d'être subjectif par rapport au phénomène, qu'il s'agit de « ce » qu'un être humain A dit à un être humain B sur un sujet X dans des conditions de temps et d'espace données, au moyen d'une langue donnée. Cet objet de l'opération traduisante peut évidemment varier considérablement , quantitativement et qualitativement, depuis la simple phrase (ou même

le simple mot apposé sur un panneau) jusqu'à l'œuvre de 15 volume d'un te écrivain ; mais dans tous les cas, c'est du même phénomène qu'il s'agit ; alors on traduit le roman de Hugo, ou une pièce de théâtre de William Shakespeare, ou même une phrase X dans un contexte d'enseignement apprentissage d'une autre langue[57].

Ceci revient à citer que la traduction est un travail de remplacement d'un message (ou une partie de message) énoncé dans une langue par un message équivalent énoncé dans une autre langue.

Nous retiendrons comme important dans cette définition le fait que la traduction opère sur des messages et qu'elle met en cause des langues. En termes saussuriens, nous dirons que la traduction opère sur de la parole qui attribue à une communication.

5.2- La sémiotraduction:

La sémiotraduction utilise une méthode de pensée, fondée sur les écrits logico-sémiotiques de Peirce, de détection et d'analyse des signes pour former les interprétants et définir l'attribution d'un signe à un objet. S'éloignant du camp de Saussure et récupérée par Peirce, la vision générale des études de traduction concerne la traduction d'un type plus vaste de sens et signification dans un cadre ouvert de termes logiques et non-logiques, assemblés en un mélange de termes rationnels et irrationnels dans le texte cible.

[57] Maurice PERGNIER, Les fondements socio-linguistiques de la traduction, étude de la traduction,l'université CHARLE-DE-GAULE- LILLE III , 3e trimestre 1993.

Les signes sont divisés en signe sémiotique, objet et interprétant et sous-divisés en de divers éléments en triades pour correspondre aux catégories de Peirce de priméité, secondité et tiercéité. Lors de l'activité de traduction, Peirce aurait distingué entre l'ordre relatif des catégories : interprétant, signe et objet, c'est-à-dire tiercéité associant priméité et secondité.

Le concept d'interprétants de Peirce (SS, p. 109 et *passim*.)[58] reste sujet à controverse puisqu'il a aussi utilisé de nombreuses autres alternatives, telles que les interprétants explicites, suggestifs, éjaculatifs, impératifs, usuels, destinés et normatifs. On peut conclure que la première triade d'interprétants (immédiats, dynamiques et finaux) soit limitée aux étapes successives du processus interprétatif (sémiose) de traduction. Deuxièmement, les interprétants émotionnels, énergétiques et logiques indiqueront l'action-signe orientée du point de vue de l'agent-personne, interprète ou traducteur. Les éléments en triade ne sont pas des formules séparées mais doivent interagir ensemble en sémiose dégénérée, selon la stratégie relative de la pseudo-sémiose.

La sémiotraduction fait passer un réseau dynamique de signes-interprétants, considérés comme d'imparfaites signes-choses mais la sémiose de traduction fonctionne avant tout avec des signes vivants pour aboutir à une nature parfaite. Cela signifie que l'action-signe

[58] PEIRCE, Charles S. Peirce (1977), *Semiotic and Significs : The Correspondence between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby*, Charles S. HARDWICK (ed.), Bloomington, IN & London, Indiana University Press.

progressive de la traduction peut évoluer d'« imparfaite » à « parfaite ». Une traduction est une œuvre (re)créative d'un traducteur, qui traverse une succession d'humeurs, aspects et phases d'une infinitude d'actes et d'idées et pensées changeantes dans un espace-temps changeant. Simplifiant la tâche complexe du traducteur, les traductions vagues ou impromptues faites par de soi-disant « mauvais » traducteurs, apportent des traits et aspects inexacts et non intégrés qui pourraient, grâce à l'heureuse impulsion de « bons » traducteurs, devenir des traductions « entre les deux » et même de bonnes traductions. Ce changement final signifie que tout message-interprétant qui soit peut effectuer (et ré-effectuer) du sens variant de « bon » à « mauvais ». En semiotraduction, ceci n'est pas un mythe virtuel, c'est une réalité de fait.

La sémiotraduction est considérée comme une toile interprétative de signes (Gorlée 2004, pp. 18-19, 101-104, 123)[59]. L'activité mentale de Peirce subdivisée en triades avait le gout culturel de détecter toute espèce de signes et non signes et d'analyser à la fois les signes linguistiques et les messages non linguistiques — par exemple graphiques, acoustiques, optiques et autres — comme un flux de signes sémiotiques en direction des interprétants. Les signes sémiotiques jouent un rôle ludique. Les problèmes du discours linguistique sont "parfumés" par jeu avec les médias non-linguistiques ou extralinguistiques. Dans l'ensemble des nouvelles sensations et émotions, on met en œuvre des objets de trans-média ou objets d'art

[59] GORLÉE, Dinda L. (2004), *On Translating Signs : Exploring Text and Semio-Translation* (Approaches to Translation Studies 24), Leiden, Brill, Rodopi.

transversal (*cross-media*). À l'interstice des règles de Saussure — en accord avec l'équivalence formelle et dynamique de Nida (1964, pp. 159-160 et *passim*) — la théorie des signes de nature infinie de Peirce tend vers la sémiose intertextuelle.

5.3- L'interférence, traduction et transcodage :

Généralement, L'opération traduisante met en relier deux langues : celle de l'énoncé originale et celle de la traduction. Le message soumis à la traduction n'ayant pas d'existence en soi, mais seulement dans son énonciation, c'est-à-dire par l'intermédiaire de la langue, qui le médialise aux deux niveaux. Par l'intermédière du message, et à des degrés divers (selon le traducteur, le type de traduction, etc…), ces deux langues se trouvent en contacte, et il se produit entre elles des *interférences* : à travers le message, ce sont deux systèmes de formalisation du sens, et deux « codes » qui entrent en contact et interfèrent.

Afin de pouvoir envisager les conséquences de ces interférences sur la langue cible dans un contexte donné à l'apprentissage de cette langue même, il est indispensable, tout d'abord, d'essayer de mettre en évidence quels rapports qu'entretiennent la traduction et les interférences linguistiques.

Catford, dans *A linguistic theory*, distingue à l'intérieur de la traduction, trois niveaux ou degrés qu'il appelle (selon la terminologie traditionnelle) : la traduction « mot-à-mot », la traduction « littérale »

et la traduction « libre », une différentiation qu'il illustre par l'exemple suivant :

S.L text[60] : It's raining cats and dogs

T.L text : 1_ Il est pleuvant chats et chiens (Word-for-word)

2_Il pleut des chats et des chiens (Literal)

3_Il pleut à verse (Free).

Le même exemple nous pouvons le présenter ainsi :

S.L texte Chta atèh khajt me sma [61]

T.L texte 1_ La pluie tombe fils du ciel (Word-for-word)

2_ Il pleut comme des fils tombant du cil (Literal)

3_ Il pleut à verse (Free).

Ainsi, il trace une hiérarchie entre les divers niveaux de transcodage qui aboutissent, selon lui, à la traduction. Cependant, si nous gardons le nom de traduction à l'opération qui vise à donner à un message une formulation équivalent dans une autre langue, l'examen des « niveaux de traduction » présenté par Catford met sous la lumière que les deux premiers niveaux ne correspondent pas à cette définition ; les équivalences recherchées par « la traduction mot-à-mot » et la « traduction littérale » sont loin d'être les équivalences du messages,

[60] TL= Target Language. SL = Source Language.

[61] Expression utilisée dans le langage de Jabala , les régions de Taounate (Ourtzaghe, Ghafsai, Tafrant, …), et qui exprime la pluie qui tombe avec violence en abondance.

mais il sont plutôt les équivalences de mots (même de monèmes), de syntagmes, ou d'idiotismes , de deux langues. Le terme de traduction n'est que pour être utilisé pour désigner le troisième niveau, celui de la traduction « libre ». Encore qu'on puisse remarquer que, aussi à ce niveau, l'équivalence « It's raining cats and dogs » = « il pleut à verse », est donné comme valable de manière absolue, univoque, et en dehors de toute référence à une situation de communication, alors que quand on parle de l'enseignement du FLE, on est proprement dit dans une situation de communication encadré par un contexte donné relative à celui des objectifs de la leçon. Ainsi, il n'y a pas une seule traduction libre de « Chta atèh khajt mé sma » : la même idée peut en effet être exprimée en français d'autre manières, et on pourrait proposer comme traductions libres tout dehors d'un cas concret ou contexte de traduction : « il pleut des hallebardes », « il pleut des cordes », « il tombe des cordes », etc… (sans compter que dans un énoncé oral « en situation », un natif ou un dira peut-être, pour exprimer la phrase : « qu'est-ce qu'il tombe ! » ou « quelle saucée ! » …)[62].

Or, loin de préjuger la place que ces différents « niveaux de traduction » occupent dans l'activité traduisante, nous pouvons, grâce à eux, distinguer entre deux types de mises en équivalence : celles qui visent à donner un équivalent global à l'énoncé, et celles qui cherchent à trouver des équivalents aux segments saisis dans cet énoncé (monèmes, mots, ou segments plus larges). Nous donnerons le nom de

[62] A la suite de VINANY et DARBELNET. *Stylistique Comparée De Français Et De L'anglais*.

transcodage à la deuxième, puis nous réserverons le nom de traduction à la première opération.

Le degré dit « traduction mot-à-mot » fait apparaitre une définition différente des « parties du discours », c'est-à-dire des classes d'éléments et des catégories de mots, dans les deux langues, ainsi qu'une organisation syntaxique différente. Elle ne donne ni une véritable traduction, ni une transposition pure et simple des signes, mais un résultat soi-disant hybride.

6. La traduction et la linguistique :

Lorsqu'il est question de la traduction, et alors que certains travaux parlent de ‘‘théorie’’, d'autres préfèrent le mot ‘‘science’’ et d'autres la désignent encore par le mot ‘‘traductologie’’. Certes, il est question dans l'un et l'autre cas d'une recherche dont l'objectif est la traduction, mais son rattachement à la linguistique fait l'objet de discorde entre les auteurs.

Plusieurs théories s'affrontent. Entre celles qui attachent la traduction à la linguistique et celles qui la traitent en tant que science autonome, les théories réalistes aménagent une place plus ou moins importante à la linguistique dans l'activité traductive. En réalité, ces différences de point de vue se justifient par l'évolution que traverse la traduction dans ses relations avec les autres disciplines et la linguistique en est la première.

6.1- La traduction lié ou ignorée par la linguistique :

Les recherches sur la traduction ont été marquées par une évolution qui a passé par trois étapes résumées par E. Nida : philologiques, linguistiques et sociolinguistiques (cité par Garnier G., 1983 : 29).

À chaque étape, la traduction est marquée par les empreintes de chacune de ces théories. C'est bien à la phase de développement des études linguistiques que la traduction a soulevé des problèmes théoriques importants qu'il convient d'aborder.

Aujourd'hui la traduction s'est émancipée relativement de la linguistique et la sociolinguistique sans s'en détacher complètement. La traduction, en tant que contact de langue, est aussi ancienne que l'est l'humanité. Elle s'impose à partir du moment où plusieurs groupes ayant des codes linguistiques différents entrent en échange. Le besoin de communication amène les uns à traduire la langue des autres.

La traduction a toujours été une pratique répandue à travers les époques. Les sources historiques de la traduction sont constituées par des textes sacrés. L'accès à la parole divine était l'un des premiers besoins de l'être humain dans les sociétés d'antan. Cet accès se faisait ou par l'accès direct au texte original ou par la traduction de celui-ci. La traduction grecque de l'Ancien Testament et la traduction latine de la Bible par Saint Jérôme puis les travaux d'E. Nida, toujours sur la traduction de la Bible constituent les premiers travaux de ce genre. Les textes littéraires ne sont pas en reste, comme les traductions de l'Iliade et de l'Odyssée avant d'arriver aux traductions du grec et du latin avec

notamment les traductions de Plutarque et de Pléiade (Ladmiral J-R., 1994 : 15).

Aujourd'hui, la traduction ne dédaigne aucun champ de savoir, étant devenue un des moyens d'accès au savoir et à la technologie. À ce point, les traductions littéraires comme les traductions scientifiques sont nombreuses. Les besoins en la matière sont considérables et proviennent aussi bien des individus, des États que des organisations internationales. Les Nations Unies et l'Union européenne pour ne citer que celles-ci regroupent des États différents par leurs langues et leurs cultures. La traduction est devenue le seul moyen aux mains de ces Etats pour se comprendre. Ces institutions se trouvent ainsi dans l'obligation de traduire dans toutes ces langues ou au moins dans les principales d'entre elles[63]. On imagine alors le besoin des traducteurs que de nombreux centres et universités à travers le monde se chargent de former.

Nonobstant cette existence ancienne montrée par les textes anciens, aucune place importante n'a été réservée à cette opération traduisante. La traduction relevait de la pratique exclusive des traducteurs qui ne disent rien sur les procédés et les techniques mises en œuvre pour la réalisation de leurs œuvres. Ils ne donnaient rien sur

[63] L'Union Européenne qui met en avant des idéaux sur la diversité linguistique et culturelle tel que « l'Europe : l'Unité dans la diversité culturelle et linguistique » ne peut réaliser cette unité que par l'adoption d'une langue unique qui est la traduction. C'est le constat de plusieurs auteurs, dont en premier lieu Umberto Eco, qui sont unanimes pour considérer que « la langue de l'Europe, c'est la traduction » (Eco U., cité par Ballard M., 2009 : 147)

ce qui se passait dans leur esprit pendant la traduction. Tout ce que l'on sait était la matière en langue de départ et le résultat en langue cible.

La traductologie est loin d'être une discipline autonome ; elle n'était pas non plus attachée à la linguistique. Aussi bien dans les ouvrages portant sur le langage que ceux traitant de la linguistique « la traduction comme phénomène et comme problème distinct de langage, est passée sous silence » (Mounin, 1963 : 11). Les manuels, comme ceux de A. Martinet, H-A. Gleason et J. Lyons par exemple, ne traitaient pas de la traduction (Ladmiral J-R., 1972 : 3).

La traduction que nous venons de voir, qualifiée de traductologie prescriptive ou normative, celle « d'avant-hier », a connu son évolution sous un angle ‘‘prélinguistique’’. Elle a été suivie dans une seconde phase par la traductologie descriptive, celle d'« hier » qui est dépendante de la linguistique (Ladmiral J-R., 2004 :34)

6.2- La traduction partie indispensable de la linguistique :

La traduction d'‘‘hier’’ pour reprendre les termes de J.-R. Ladmiral est perçue comme un problème spécifique à la linguistique. Nombreux sont ses travaux qui traitent la traduction comme une partie intégrante de cette discipline. Définie ainsi, en tant que le passage d'une langue source à une langue cible, la traduction ne laisse aucun doute sur la nature linguistique de cette opération. Une définition classique de la traduction, celle de Jakobson, donne une idée sur ce lien entre les deux disciplines. Pour interpréter des signes linguistiques, l'auteur énumère trois façons à savoir :

i. « la traduction intralinguale ou reformulation qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue.

ii. la traduction interlinguale ou traduction proprement dite qui consiste
en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'une autre langue.

iii. la traduction intersémiotique ou transmutation qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques. » (Jakobson R, 1963 [64])

Excepté le premier et le troisième type de traduction qui ne font pas l'objet de notre travail, la deuxième variété de la traduction avancée par R. Jakobson lie la traduction à la linguistique en la présentant comme une interprétation des signes linguistiques d'une langue naturelle A en des signes linguistiques d'une langue naturelle B. Cette thèse est rencontrée également chez d'autres auteurs qui lient plus ou moins la traduction et la linguistique.

Se fondant sur la théorie linguistique de Halliday, qui envisage les unités linguistiques sous forme de hiérarchie qui va du plus petit au plus grand (de morphème à à 117 la phrase), J. C. Catford trouve que « le problème central de la pratique de la traduction est celui de trouver la

[64] Ce livre est apparu, pour la première fois, en 1995, en anglais sous le titre de *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*, édition de Sager et Hamel. Il n'avait pas pour objet de théoriser la traduction mais de proposer, comme son titre anglais le montre, une méthodologie de la traduction anglais-français

traduction des équivalents de langue cible. La tâche centrale de la théorie traductive est de définir la nature et les conditions d'équivalence de la traduction » (Catford J. C., 1965 : 21)78. Cette action mise sur le passage d'une langue à une autre est également rencontrée chez J.P. Vinay et J. Darbelnet qui proposent dans leur livre *Stylistique comparée du français et de l'anglais* une théorie de la traduction. À en croire la préface du livre des deux auteurs : « la traduction est une discipline particulière » ; elle est également « une discipline exacte, possédant ses techniques et ses problèmes particuliers. ». Ceux-ci méritent d'être étudiés à la lumière des « techniques d'analyse actuellement à l'honneur [en linguistique] » (VinayJ.-P. & Darbelnet J., 1977 : 20 et 23). Dans leur approche, ils partent de fait que la traduction est finalement une comparaison entre deux langues, la langue A qui est celle de départ et la langue B qui est celle d'arrivée. Le but, comme ils disent, est d'expliquer les procédés impliqués dans le processus de traduction et « d'en faciliter la réalisation par la mise en relief de lois valables pour les deux langues considérées » (Ibid : 20).

Le passage d'une langue à une autre peut se réaliser selon J.-P. Vinay et J. Darbelnet à l'aide de la stylistique comparée qu'ilss voient fondée « *sur la connaissance de deux structures linguistiques […] sur deux conceptions particulières de la vie qui informent ces langues ou en découlent par voie de conséquence : deux cultures, deux littératures, deux histoires et deux géographies, bref […] deux génies différents* » (Ibid). Les deux auteurs concluent que la traduction et la stylistique comparée sont indissociables. Elles sont en effet, interdépendantes

l'une de l'autre « puisque toute comparaison doit se baser sur des données équivalentes. » (Ibid : 21).

Certes, J.-P. Vinay et J. Darbelnet ont présenté un travail mettant en avant une traduction de qualité qui n'a rien d'assimilable avec la transposition des mots d'une langue dans ceux d'une autre. Leur travail démontre que la traduction peut être fidèle sans sacrifier la langue d'arrivée. Mais malgré cela, il est loin d'une véritable théorie de la traduction qu'il prétend incarnée. En effet, leur travail « reste encore très prisonnier de la linguistique de la langue, et traite de la traduction comme d'une opération se situant uniquement au niveau du syntagme, sans marquer suffisamment le fait que la traduction d'un terme ou d'une structure nécessite le passage d'une phrase d'analyse qui ne tient pas à la comparaison des structures lexicales et grammaticales de deux langues en présence. Les notions de message et de sens en situation n'en sont certes pas absentes, mais elles restent à l'arrière-plan, comme en filigrane, les auteurs n'ayant pas en tête de démontrer les mécanismes de l'opération traduisante, mais de montrer comment il est possible – entre deux langues comme le français et l'anglais – de trouver des équivalents en contexte à toutes les structures (lexicales, grammaticales ou stylistiques) en évitant les contaminations de la littéralité » (M. Pergnier, 1981 : 259). D'ailleurs, les deux auteurs ne nient pas cette relation avec la linguistique surtout lorsqu'ils assignent comme rôle à la traduction « la comparaison de deux langues. La traduction permet de mener des recherches sur le fonctionnement d'une langue par rapport

à une autre et c'est en cela que l'étude de la traduction est une discipline auxiliaire de la linguistique » (Vinay J.-P. & Darbelnet J., 1995 : 9)

Toutes ces démarches ne s'éloignent pas de l'approche linguistique qui sous-tend l'opération traductive. Bien qu'ils restent dans le sillage des travaux précédents, certains auteurs ont fait évoluer les choses. George Mounin, par exemple, dans son livre *Les problèmes théoriques de la traduction,* sort de cette analyse qui lie totalement la traduction à la linguistique. Il souligne que la traduction si elle ne peut être envisagée que sous le problème de la linguistique n'est pas totalement prisonnière de celle-ci. Certes, il ne nie pas ce lien existant entre la traduction et la linguistique, mais ajoute que l'opération traductologique comporte également des aspects « franchement nonlinguistiques » ou « extralinguistiques » (Mounin G., 1963 : 16).

Cette position est plus ancienne et ressortait déjà des travaux de Nida. Le traducteur de la Bible lie la traduction à la linguistique malgré un aspect sociolinguistique qui ressort de son travail. La traduction est imprégnée d'une nature linguistique : « Quand nous parlons de la ‘‘science de la traduction’’, nous sommes bien évidemment concernés par l'aspect descriptif ; comme la linguistique peut être considérée comme une science descriptive, le transfert d'un message d'une langue dans une autre est également un sujet de la description scientifique » (Nida E.,1964 : 3)[65].

[65] « linguistic features are not the only factors which must be considered. In fact, the «cultural elements» may be even more important », dit Nida dans son livre de 1964.

G. Mounin, avec l'importance qu'il accorde au culturel, ne sort pas du chemin tracé par Nida et consistant à dire que la traduction doit être adaptée pour prendre en considération la culture des peuples. Connu par sa traduction de la Bible, Nida a insisté sur la nécessaire adaptation de ce message à l'esprit des autres peuples auxquels il ne s'adressait pas. Cette adaptation en prenant en compte les éléments sociolinguistiques doit être faite afin que le message biblique ait toute sa charge cultuelle et culturelle. Pour que cette adaptation ait lieu, il considère que : « les traits linguistiques ne sont pas les seuls facteurs qui doivent être pris en considération. En fait, les « éléments culturels » peuvent être plus importants » (Nida E., 1964 : 3)[66].

Dans tous les cas où la traduction est liée intégralement à la linguistique au point qu'elle ne peut être envisagée en dehors de celle-ci, cela pose des problèmes théoriques nombreux. Ces problèmes se limitent au théorique tant que la traduction a été depuis toujours pratiquée en dépit de ces obstacles.

7. Le traducteur dans son contexte :

Au décennies du XXIe siècle, le paysage éditorial romain était caractérisé notamment par un marché extrêmement au processus traductif et par un explosion de livres traduits, surtout dans le domaine des sciences humaines[67], comme c'est démontré également par les statistiques officielles, les traducteurs commencent à s'imposer comme

[66] « linguistic features are not the only factors which must be considered. In fact, the «cultural elements» may be even more important », dit Nida dans son livre de 1964.
[67] Largo sensu, c'est-à-dire la littérarture y comrise.

des acteurs importants et fort présents dans la dynamique du transfert d'un livre vers un public cible nouveau et varié. Certains d'entre eux s'affirment, au-delà de leur fonction effective, par une véritable voix de traducteur. Loin de rester dans l'invisibilité des coulisses, pas assez mal de traducteurs contemporains contribuent totalement à la construction d'un statut de traducteur actif, qui mène une carrière plein de conférences, d'événements autour des livres traduits, autour de l'auteur traduit, qui beaucoup présent dans les médias, et en plein temps occupe ce travail qui dépasse de loin la simple mention de leurs sur la première de couverture du livre traduit.

Actuellement on assiste à un renouvellement du statut du traducteur, qui va parallèlement avec un tournant important en traductologie, les théoriciens de la traduction mettant au centre d'intérêt l'analyse des textes traduits et la figure du traducteur.

Au-delà de l'intérêt individuel, d'un cas à l'autre de telles études, les approches centrées sur le traducteur élargissent considérablement la problématique du processus traductif, la reliant à la subjectivité et à la communication, comme le suggère très pertinemment Anthony Pym (2009)[68]. Ainsi, le profil du traducteur dont nous voulons dresser est une esquisse de portrait, fondé principalement sur les données discursives, nous semble être tout à fait représentative.

Ainsi, le traducteur a un rôle important et les problèmes de la traduction ne sont pas seulement ceux des linguistes. La traduction

[68] "*The focus on translators should simultaneously raise wider questions about subjectivity and communication*".(Pym, 2009: 23).

productive qui est la traductologie d' « aujourd'hui », selon Ladmiral, doit être théorisée par le traducteur, ou la première main de la traduction pour reprendre les termes de M. Pergnier (Pergnier M., 1981). Le traducteur n'est pas le linguiste et le premier est le mieux placé pour connaître le caractère spécifique de l'activité traduisante.

Au lieu de rester enfermé dans une description linguistique qui ne mène que vers l'impossibilité de la traduction, les traducteurs sont en bonne position pour donner et exposer les problèmes théoriques de la traduction et d'en fournir les solutions adéquates à partir de leur expérience pratique. En effet, ce n'est pas « en procédant à une analyse linguistique que le traductologue comprendra le processus de traduction », mais en suivant une démarche réflexive de traduction qui « induira de la pratique ce que [Ladmiral appelle] des ''théorèmes pour la traduction'' » (successivement, Laplace C., 1994 et Ladmiral J.-R., 2004).

La pratique réflexive du traducteur dépasse le seul cadre linguistique. En pratique le traducteur accomplit plusieurs opérations. Ce processus l'amène d'abord à comprendre, puis à interpréter et enfin à exprimer l'énoncé dans la langue d'arrivée. Ainsi, la traduction sort du premier cadre du langage pour traverser d'autres étapes dans le processus de transfert de message. Mais l'aspect linguistique revient dans ce processus étant donné que la traduction est aussi une affaire de signification, selon G. Garnier (1983).

8. L’interprétation et la traduction :

Dans l’imaginaire de beaucoup de gens, la traduction et l’interprétation ne font qu’un. Certains ont du mal à comprendre qu’il puisse exister des différences entre elles. De surcroît, le dictionnaire ne nous est pas toujours d’un grand secours en la matière, car selon une première définition trouvée sur Internet, le traducteur est celui qui « fait passer un discours ou un texte d’une langue dans une autre » tandis que l’interprète « traduit d’une langue dans une autre ». Même le *Petit Larousse* laisse ses lecteurs quelque peu perplexes, le traducteur étant une « personne qui traduit un ouvrage d’une langue dans une autre » et l’interprète étant une « personne qui traduit (oralement) les mots d’une langue dans une autre langue ». A priori, donc, rien (ou presque) ne distinguerait la traduction de l’interprétation.

Pour mieux comprendre ce qui rapproche et ce qui sépare la traduction et l’interprétation, analysons rapidement le rôle et la fonction de l’interprète. Comme le traducteur, l’interprète transpose un message d’une langue dans une autre. Mais là où le traducteur effectue cette opération par écrit, l’interprète la réalise de vive voix et en direct. Et c’est là où réside une grande part de la différence. La part où on doit aussi distinguer entre la parole et la langue.

Le traducteur reçoit un texte et dispose d’un certain délai pour le reproduire dans sa langue cible. Il peut donc lire tranquillement son document, l’étudier, comprendre le message, puis passer à la recherche de l’équivalence et finalement le rendre dans l’autre langue. Tant que

le délai qui lui est imposé n'est pas trop contraignant, il devra en principe être en mesure de livrer un travail soigné, dans un style approprié à la langue cible.

L'interprète, pour sa part, ne dispose que de quelques instants de réflexion. Il doit réagir instantanément. En partant d'une même phrase source (écrite ou énoncée), il y a peu de chance que le résultat du processus de transposition soit le même selon qu'il s'agit d'une traduction écrite ou d'une interprétation orale.

N'oublions pas non plus qu'il existe différentes formes d'interprétation : simultanée, chuchotage, consécutive. Dans le cas d'une **interprétation simultanée**, l'interprète se trouve en règle générale dans les conditions qui lui permettent de produire parallèlement, en langue cible, en recevant la langue source, et c'est dès qu'il commence à entendre les propos de l'orateur, il doit tout de suite se mettre à les traduire. Donc, on peut dire que l'interprétation est une étape qui construit l'opération traduction, mais qui se fait rapidement et dans des circonstances moins confortables que celle de la traduction.

Si on prend l'exemple de l'enseignant en classe de LE, qui dans son acte professionnel est souvent confronté à l'usage de la LM pour pouvoir accomplir son objectif d'une activité. Alors est-il dans ce contexte un traducteur ou un interprétateur ?

« Toute interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences pralables, les notres propres ou celles que nous ont

transmises nos parents ou nos professeurs ; ces expérience sous forme de - connaissances disponibles [69]- fonctionnent comme schéma de référence » (A. Schûtz ; 1987)

D'après la définition présentée précédemment, l'enseignant ou même l'apprenant qui a recours à la L.M dans l'enseignement/ apprentissage de le L.E, n'est aussi qu'un interpréteur ou traducteur dans le moment où il fait son passage de L.M à la L.E. néanmoins, que quand l'enseignant aide l'élève à produire oralement son énoncé de la L.M à la L.E, c'est une interprétation orale immédiate au moment de l'explication du cours. Mais quand il s'agis d'un travail de correction des productions des apprenants écrites, l'enseignant fait un travail de traducteur. Car, même si le texte écrit par l'apprenant est en L.E, il faut encore le réécrire correctement, en arrivant finalement à un transfère positif, qui correspond au niveau de la langue et le style et n'oubliant pas aussi les stéréotypes phraséologiques[70] de la L.E.

9. Les problèmes théoriques de la traduction:

De point de vue linguistique, la traduction pose des problèmes de passage d'une langue à une autre. Ce problème est aggravé par les éléments culturels qui s'ajoutent aux problèmes d'ordre linguistique.

[69] A.Schûtz , interface de *: Les interactions dans l'enseignement des langues* ; 1987.

[70] (Ceux sont des combinaisons figées qui dépassent un certain nombre de mots. leurs dimensions s'étendent jusqu'à des phrases, paragraphes ou même des textes ; dans ce cas on parle de macro stéréotypes phraséologiques. Celles-ci ne se regroupent pas forcément autour d'un terme, mais forment des structures de sens indépendantes. Exp : formules des lettres, du remerciement,.) *De la méthode en traduction et en traductologie* : 217.

Cependant, certains auteurs ont trouvé dans les universaux linguistiques un moyen de contourner les problèmes que posent les langues en insistant sur leurs points communs.

9.1- La difficulté de traduire en général:

Au départ, la traduction est souvent définie en termes linguistiques, comme le passage d'une langue A à une langue B. Autrement dit, la question de la traduction est posée en termes de langage comme s'il est question de chercher des équivalences entre deux langues, la langue source et la langue cible. Or poser la question ainsi peut conduire à des problèmes insurmontables.

Les premières réflexions sérieuses ayant posé le problème de la traduction comme un problème de fonctionnement et de structure de langue ont conclu à l'impossibilité théorique de traduire[71]. Pris ainsi, certains mots de L1 peuvent ne pas avoir de correspondants en L2. Les « théoriciens de l'impossibilité », pour reprendre les termes de George Mounin, invoquent le problème insoluble de la fidélité aux norms originales : problèmes de la syntaxe, problèmes numériques, etc. Or si la preoccupation de la traduction, selon la linguistique, est de nous

[71] La traduction a également été réfutée sur la base des arguments autres que linguistiques. La philosophie idéaliste avait conclu à l'impossibilité de traduire. Et pour cause, pour cette philosophie, le monde extérieur au sujet est ignoré.
Pour cette approche « nous ne connaissons que ce que notre pensée et par conséquent notre langue nous permet de connaître. Chaque peuple parlant une langue est prisonnier d'une certaine conception du monde : celle qui lui permet sa langue ». Puisque c'est notre langue qui est responsable de notre connaissance de ce monde, on peut dire avec Kade que « le processus de connaissance (erkentnisvorgang) aboutit toujours chez les différents individus à des états de conscience comparables, seule la codification par la langue de ces états de conscience varie » cité par C. Laplace (1994 : 66).

fournir les équivalences aux unités de la langue de départ, on sait, depuis que Saussure a posé sa théorie du langage, qu'il n'existe pas d'équivalences exactes d'une langue à une autre (Pergnier M., 1993 : 63).

Pour étayer la thèse de l'impossibilité d'opérer ce passage d'une langue à une autre et réciproquement, certains linguistes comme Roman Jakobson et Ferdinand de Saussure, se fondent sur la *valeur*. En effet, les linguistes ont habitude de distinguer dans le langage entre le signifiant et le signifié. Ce dernier désigne le concept, c'est-à-dire la représentation mentale qu'on a de la chose. Il faut dire que toute langue n'est certainement pas un répertoire de mots correspondants à des choses préexistantes et que ces mots ne sont pas des étiquettes à coller à ces choses et concepts. Si c'est le cas, la traduction n'aurait pas de problème et pourrait s'opérer facilement en sorte que chaque mot d'une langue aurait son correspondant dans une autre langue.

Cette absence de correspondance parfaite est à l'origine de la dichotomie mise en place par les linguistes et, au premier chef, Saussure, celle de valeur et signification. Plus concrètement, Saussure donne l'exemple de ‘‘mouton’’ et ‘‘sheep’’ qui ont le même sens mais pas la même valeur. Un anglophone distingue *sheep*, l'animal, de sa viande *mutton*. Jakobson de sa part suit le même raisonnement en donnant l'exemple du fromage en français qui ne peut être identifié à son hétéronyme en russe courant *syr* de fait que l'équivalence n'est pas totale (Jakobson R., 1963 : 80).

Rappelons que la traduction chez Jakobson « implique deux messages équivalents dans deux codes différents » (Ibid). Cette équivalence, selon l'auteur, est exprimée dans la différence. En l'absence d'une équivalence exacte, cette différence entre les deux langues peut être comblée par le recours à des procédés divers comme des calques, des emprunts, des néologismes ou par des circonlocutions. C'est ce qui est par exemple adopté, entre autres techniques, par la *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Tout traducteur pourrait être confronté au problème de traduire des mots spécifiques à un environnement qui n'ont rien d'assimilable avec ceux rencontrés dans un autre milieu.

La langue du premier ne connaît pas les réalités spécifiques à l'environnement du second ; elles lui sont étrangères pour pouvoir les exprimer dans la langue cible. Ainsi, le milieu saharien aride et chaud est différent du pôle nord gelé. Là se pose le problème de traduire l'iceberg, familier aux Esquimaux et étrange aux Saharouis qui n'ont jamais vu ni la neige ni la glace. Inversement, il se pose le problème de la traduction du *chergui*, ce vent très chaud qui souffle du Sud pour les habitués du froid qui ne connaissent pas la canicule. Chaque fois donc qu'il est difficile, voire impossible, de trouver une traduction fidèle faute d'équivalents exacts dans la langue cible aux unités linguistiques de la langue source, il est suggéré de recourir à l'une des méthodes conseillées par J.-P. Vinay et J. Darbelnet.

Cette difficulté est plus réelle dans le cas où une catégorie grammaticale est absente dans une langue d'arrivée. En effet, comment traduire fidèlement entre le français et l'arabe qui sont différents de ce point de vue. A la phrase ‘‘il a mangé des pommes’’ se pose le problème de choix dans la traduction entre plus de deux possibilités. Contrairement au français, l'arabe distingue dans le pluriel entre deux pommes ou plus. Le traducteur pourrait opter pour une traduction avec les deux figures

possibles et laisser le choix à son auditeur : il a mangé deux ou plus de deux pommes. Une autre alternative consiste à choisir entre les deux possibilités suivantes :

• Il a mangé deux pommes

• Il a mangé plus de deux pommes

Toujours sur l'impossibilité de la traduction, R. Jakobson multiplie les exemples et nous donne le cas du mot anglais *worker* qu'il est difficile de traduire en russe sans connaître le genre de ce mot. Le mot anglais ne distingue pas le féminin de masculin alors qu'en russe il est utilisé le terme *rabotnika* dans le premier cas et *rabotnik* dans le second. Cet exemple le conduit à conclure que « un des problèmes de la traduction est que les langues diffèrent en ce qu'elles doivent transmettre et non en ce qu'elles peuvent transmettre » La situation se complique davantage dès qu'il s'agit de traduire certains textes difficiles. Tel en est le cas des proverbes, des tournures spécifiques à

certaines langues ou de la poésie qui posent un problème énorme pour la traduction (Mounin G., 1994 : 28 et suiv.).

Ainsi à la question de savoir s'il est possible de traduire, la poésie offre une réponse négative. Contrairement aux autres textes littéraires et scientifiques, avec la poésie « on se heurte à la double ‘‘intraduisibilité’’ de la forme du signifiant et des formes littéraires, rhétoriques ou métriques, lesquelles relèvent de l'idiosyncrasie culturelle » (Ladmiral J-R., 1994 : 21). Dans ce cas, il est clair qu'avec la traduction la poésie risque de ne conserver rien de cet art : « la poésie est ce qui se perd en traduction » (Robert Frost cité par Lenzen T., 2005 : 13). La traduction se complique davantage dès qu'elle intègre le transfert des éléments culturels.

9.2- La difficulté posée par l'élément culturel :

L'élément culturel ou la « vision du monde », selon G. Mounin, est un autre facteur concurrent à la non traduction. Notre vision du monde est exprimée par notre diversité linguistique. Le langage est un élément universel, mais la langue est un élément qui dépasse une seule personne pour être partagé entre un groupe humain tout en n'atteignant pas l'universel. Chaque langue est spécifique à une communauté linguistique et en cela les langues sont différentes les unes des autres.

Une autre réalité partagée est que notre vision du monde est déterminée par les structures de notre langue maternelle. Du coup, les différentes visions du monde, que nous avons vues, s'expliquent par la

diversité des langues que nous possédons. La théorie de l'intraduisibilité est proche de celle de Sapir et Whorf : « il n'y a pas deux langues suffisamment ressemblantes pour qu'elles soient considérées comme des représentations de la même réalité sociale. Les mondes dans lesquels évoluent différentes sociétés sont des mondes distincts et pas un monde identique avec des étiquettes différentes » (Sapir E., cité par Lenzen T., 2005 : 13).

Il se pose en effet, le problème de traduire des faits culturels d'une langue à une autre alors que ceux-ci sont fort différents d'une communauté linguistique à une autre. N'est-il pas dit par Lefevere qu'avec des faits culturels, « le langage est peut-être le moins important » (cité par Umberto Eco, 2007 : 190). Les habitudes alimentaires, vestimentaires, religieuses et bien d'autres encore ne sont pas partagées entre les hommes. Que faut-il faire face à cette difficulté ? Comment traduire la parabole du figuier dans la Bible ? Le contenu de ce terme peut ne signifier grand-chose chez un peuple pour qui « cet arbre ne porte que des fruits non comestibles et purgatifs », dit E. Nida.

Il en est de même, se demande l'auteur, de la traduction de ‘‘l'agneau de Dieu'' par les peuples qui ne connaissent ni mouton ni berger ! E. Nida distingue dans la traduction entre équivalence formelle et équivalence dynamique. Tandis que la première accorde une grande importance à la forme et au contenu du message en ce sens qu'elle est tournée vers le texte source ; la seconde, dont l'auteur est l'un des partisans, met l'accent sur la culture du destinataire du message.

L’essentiel est de produire une traduction la plus naturellement possible en cherchant à avoir sur le destinataire de message un effet équivalent à celui produit chez le destinataire du texte source.

Le problème se pose également au sein d’une même culture. Combien de peuples avec une culture commune n’ont pas une vision partagée sur les choses. Les souscultures possèdent des éléments qui leur sont spécifiques comme dans le cas des termes ‘‘pain’’ et ‘‘bread’’ donnés par J. Darbelnet. Ces deux termes n’ont ni le même aspect ni la même importance alimentaire selon qu’on est dans le monde anglo-saxon ou français (Darbelnet J., 1971 : 16 & 17).

Le non-dit est un autre élément culturel qu’il faut traduire ou non. Omettre sa traduction nous prive d’une masse importante du discours, au contraire sa traduction nous oblige à être prolixes ; mais surtout ceci ne peut être dit si le traducteur ne maîtrise pas sa langue maternelle dans toutes ses nuances et la langue étrangère dans toutes ses richesses. Cette idée est bien exprimée : le traducteur « doit savoir, [...] doit sentir qu’un Japonais ne rit pas comme un Berbère, ou qu’un Anglais ne sourit pas (systématiquement) devant le même spectacle qu’un Français […] la fourmi est ici acceptée, aimée, admirée et là rejetée et pourchassée. Il lui faut admettre l’importance du chameau ici, du phoque là et du singe ailleurs encore » (Tlili N. M., 2003 : 174 et 175).

Les particularités sociologiques des peuples sont différentes selon leur histoire et leur zone géographique. Le traducteur joue ici le rôle de

l'adaptateur pour faire passer le message culturel à son auditeur qui n'a aucune connaissance de la langue-culture cible tout comme à juste titre E. Nida propose de remplacer le figuier de la Bible par un autre arbre très apprécié par les gens du pays, selon son approche d'équivalence dynamique. C'est d'ailleurs pour dire qu'on ne traduit que la langue et que l'élément culture est juxtaposé à celui de la langue pour former un seul mot, langue-culture. C'est dire l'importance de la culture et sa place dans le discours et l'échange. « La traduction, dit Tlili, marque le lien de la confrontation des logiques et, plus généralement, des cultures. Il apparaît donc que la traduction non littéraire doit être essentiellement adaptatrice. Les données doivent être adaptées au pays de destination, la structure de document doit être adaptée aux habitudes et conventions des utilisateurs » (Tlili, 2003 : 174 et 175).

Telle est la solution qui s'offre aux traducteurs pour dépasser le problème des éléments culturels dans la traduction si différents d'une communauté linguistique à une autre. Mais cette difficulté de traduire ne peut-elle pas être tempérée par l'existence des universaux linguistiques qui regroupent les langues ?

9.3-Le recours aux universaux linguistiques :

Les tenants de l'impossibilité de traduire ignorent l'existence de la traduction qui a traversé les temps et les peuples. Les arguments contre l'universalisation du ‘‘dire’’ reposent toujours sur l'absence d'équivalence entre les langues. Ce problème sera dépassé en réfutant

les arguments philosophiques et esthétiques qui ne tiennent pas compte des fonctions de langage et de la traduction. Pour G. Mounin, « la théorie de l'intraduisibilité est construite toute entière sur des exceptions. Elle est même la généralisation des cas exceptionnels, étendue à tous les cas » (Mounin G., 1963 : 266).

Si les choses qui nous divisent sont difficiles à traduire, les choses qui nous sont communes sont aisées. « L'expérience commune que les hommes ont du monde » ou les universaux, tels qu'ils sont désignés par G. Mounin, sont très importants car c'est d'eux que dépend la possibilité ou l'impossibilité de traduire. Les traits universels, dont parle l'auteur, sont « les traits qui se retrouvent dans *toutes* les langues – ou dans *toutes* les cultures exprimées par ces langues » (Mounin G. ,1963 : 196 ; italique dans l'original).

Ces traits universels peuvent être cosmogoniques (du fait qu'on habite la même planète), biologiques (du fait de l'unicité de l'espèce humaine) et psychologiques (du fait du type mental de l'espèce humaine) et sont avancés par Mounin comme alternative à l'impossibilité de traduire. En réalité, G. Mounin, pour dépasser l'aspect linguistique qui conduit à l'intraduisibilité, trouve son secours dans les universaux. Il considère que les langues ont des traits universels en commun ce qui rend l'opération traduisante possible. Ceci à condition que le traducteur ait accès aux autres visions du monde par l'éthographie qui est, selon l'auteur, « la description complète de la culture totale d'une communauté » et la culture comme « l'ensemble

des activités et des institutions par où cette communauté se manifeste » (Mounin G., 1963 : 233).

9.4-La traduction orientée vers la pratique :

La traduction orientée vers la pratique nous montre que cette opération n'a pas pour objectif le langage, mais le transfert du message que porte ce langage. Elle nous montre de la sorte le rôle que peut jouer le traducteur dans la théorisation de la traduction.

9.4.1- Le rôle de traducteur et de la pratique dans la théorisation de la traduction :

Les thèses linguistiques qui se dressent contre l'universalisation du dire surprennent les traducteurs qui font usage de la traduction chaque jour. G. Mounin, en critique à ces positions liant la traduction à la linguistique pour conclure à son impossibilité, nie ces affirmations. Pour lui, l'absence d'une réalité vécue chez un autre peuple ne signifie pas son absence dans la langue des autres peuples. Affirmer cette réalité revient à confondre la fonction et la forme de langage. Pour reprendre l'exemple de E. Nida, « ce n'est pas parce que telle forme (exemple le lexème ‘‘agneau’’) n'existe pas dans une langue donnée qu'il y a nécessairement impossibilité de se référer à l'objet désigné par celle-ci » (Lenzen T., 2005 : 14).

Il est normal qu'une langue ait des mots spécifiques pour désigner les réalités rencontrées dans sa civilisation et sa culture comme il est

tout à fait normal que cette même langue n'ait pas des mots équivalents pour désigner les faits et les réalités des autres civilisations. Les deux réalités d''‘iceberg'' et de ‘‘chergui'', vues ci-dessus sont des exemples frappants.

Il y a lieu donc de distinguer entre le système linguistique et la faculté de communication ou pour reprendre les termes de R. Jakobson entre la langue et la parole. Une fois cette distinction est faite, il apparaît que l'impossibilité de traduire dont se prévalent les tenants de cette thèse disparaît au profit de sa possibilité. Tout le problème alors serait au niveau de l'énonciation et surtout pas au niveau du langage. Comme le dit M. Pergnier, le problème de l'intraduisibilté « est moins un problème de langue qu'un problème d'adaptation des messages au récepteur de la traduction » (Pergnier M., 1980 : 468). L'auteur ajoute que « la traduction n'est pas une opération sur le langage mais une opération de langage » (Pergnier M., 1993 : 71).

Inutile donc d'aller chercher les universaux entre les langues pour trouver les traductions possibles. L'universalisation de ce qui est dit ne se situe pas au niveau de la langue mais au niveau de la parole. La parole, quel que soit le système linguistique qu'elle utilise, produit des énoncés. La langue elle-même n'est accessible que sous forme de messages. Ce ne sont pas, en effet, des langues mais des messages linguistiques que les hommes s'échangent entre eux. Les linguistes ont habitude, depuis que la théorie de Saussure sur le langage est posée, de faire cette distinction entre la langue et le message ou la parole. La

dichotomie saussurienne distingue au sein du langage la langue et la parole.

Ainsi, les problèmes théoriques de la traduction passent du niveau des langues vers celui des messages, c'est-à-dire des énoncés. C'est sur les messages que se concentrent tous les problèmes que pose la traduction. Avec ce changement, la définition de la traduction n'est pas donc le passage d'une langue de départ à une langue d'arrivée, mais le passage du message de la langue de départ au message de la langue d'arrivée. Le schéma de la traduction change pour être axé non sur la langue mais sur le message :

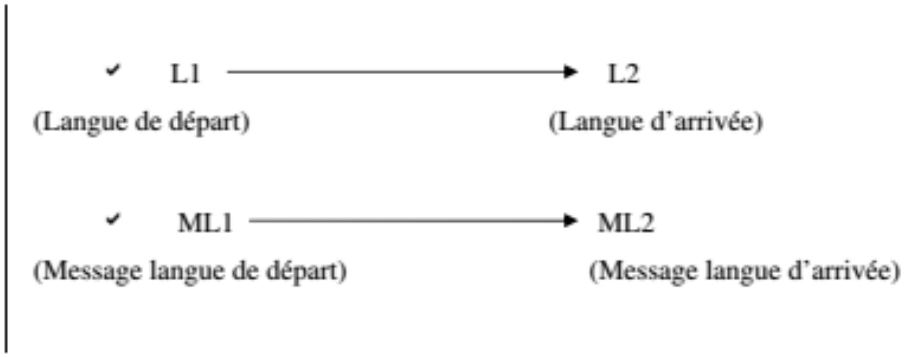


FIGURE : NATURE DE LA TRADUCTION

Il est clair que les universaux, c'est-à-dire la possibilité de traduire d'une langue à une autre, ne se trouvent pas au niveau de la langue mais au niveau de la parole. Toute parole, quels qu'en soient les signes linguistiques qui la véhiculent, produit des énoncés.

Le traducteur ne s'intéresse pas à la recherche des divergences ou des convergences entre les langues, mais à transmettre le message dit dans une langue à une autre. Inutile donc de faire une traduction mot-à-mot ou de faire un transcodage. La langue n'est ni un code comme le code informatique ni un sac de mots ou une simple nomenclature de

termes. Les deux techniques, sauf de rares exceptions où elles peuvent être utilisées[72], sont condamnées à disparaître parce qu'elles ne donnent pas une traduction fidèle au texte original. Le mot-à-mot est « souvent incorrect et presque toujours plat : le mot-à-mot qui trahit aussi sûrement le texte que les infidélités les plus désinvoltes », dit l'auteur des *Belles infidèles* (Mounin G., 1963 : 55).

Cette condamnation est ancienne puisqu'elle l'est déjà par Cicéron dans sa traduction des *Discours de Démosthène et d'Eschine* (Cité par Mounin G., 1963 : 55). C'est ce qui justifie aussi le titre de son livre condamnant cette traduction mot-à-mot. Au lieu de se contenter de ces deux méthodes, le traducteur doit chercher le sens du discours pour le traduire.

Ainsi, le traducteur a un rôle important et les problèmes de la traduction ne sont pas seulement ceux des linguistes. La traduction productive qui est la traductologie d' « aujourd'hui », selon Ladmiral, doit être théorisée par le traducteur, ou la première main de la traduction pour reprendre les termes de M. Pergnier (Pergnier M., 1981 : 256). Le traducteur n'est pas le linguiste et le premier est le mieux placé pour connaître le caractère spécifique de l'activité traduisante. Au lieu de rester enfermé dans une description linguistique qui ne mène que vers l'impossibilité de la traduction, les traducteurs sont en bonne position

[72] Le mot-à-mot peut être utilisé dans le cas de la traduction technique ou pour la traduction des mots isolés univoques. Le transcodage également, même s'il est condamné, peut être une technique de référence. D. Seleskovitch par exemple admet qu'il peut exister dans la traduction une cohabitation entre « … toute traduction est un mélange de réexpression cohérente du contenu du texte et de transcodage de certains de ses éléments » (cité par Laplace C., 1994 : 233)

pour donner et exposer les problèmes théoriques de la traduction et d'en fournir les solutions adéquates à partir de leur expérience pratique. En effet, ce n'est pas « en procédant à une analyse linguistique que le traductologue comprendra le processus de traduction », mais en suivant une démarche réflexive de traduction qui « induira de la pratique ce que [Ladmiral appelle] des ‘‘théorèmes pour la traduction’’ » (successivement, Laplace C., 1994 : 69 et Ladmiral J.-R., 2004 : 35).

La pratique réflexive du traducteur dépasse le seul cadre linguistique. En pratique le traducteur accomplit plusieurs opérations. Ce processus l'amène d'abord à comprendre, puis à interpréter et enfin à exprimer l'énoncé dans la langue d'arrivée. Ainsi, la traduction sort du premier cadre du langage pour traverser d'autres étapes dans le processus de transfert de message. Mais l'aspect linguistique revient dans ce processus étant donné que la traduction est aussi une affaire de signification, selon G. Garnier (1983 : 31).

9.4.2- Le rôle persistant de la linguistique :

Dire que c'est aux traducteurs que revient le devoir de théoriser la traduction et de formuler les bases de la traductologie, comme le dit Ladmiral, ne signifie pas mettre à l'écart la contribution que peuvent apporter d'autres disciplines à la traduction, et la linguistique en est la première. Les linguistes peuvent apporter une contribution importante à la théorisation de l'activité de traduction. La traduction n'est pas loin du travail des linguistes et ne peut s'en séparer. Depuis qu'un mouvement de théorisation de la traduction s'est formé sous le nom de

traductologie qu'on doit à Ladmiral, « les rameaux les plus vigoureux de cette nouvelle discipline se sont plus souvent développés à l'écart de la linguistique, voire contre elle, qu'en continuité avec elle » (Pergnier M., 2004 : 16).

En effet, certains traductologues non linguistes à l'instar de D. Soleskovitch soutiennent une « coupure très nette, proprement dichotomique, entre la linguistique et la traduction » qu'ils envisagent dans une relation d'indépendance et d'autonomie. Ils partent de la pratique et écartent la traduction de la théorie linguistique en mettant l'accent non pas sur les énoncés mais sur « le travail psychologique, intellectuel et cognitif qu'implique la traduction », dit Ladmiral (Ladmiral J-R., 2004 : 28).

En tant que praticienne, D. Soleskovitch, met toujours l'accent sur le sens qui l'intéresse au détriment du signe qu'on trouve dans la théorie de Saussure. Pour elle, « la distinction fondamentale que l'on observe entre langue et parole est que dans la langue signifiants et signifiés sont indissociables, ‘‘comme le verso et le recto d'une feuille de papier’’, lorsque dans la parole les sens sont dissociés des associations cognitives qui les produisent chez le locuteur et se détachent de celles qu'ils produisent chez l'auditeur… » (cité par Laplace C., 1994 : 233). Suivant son approche, D. Seleskovitch donne sa définition de la traduction : « pour le promoteur de la conception interprétative de la traduction que je suis, traduire signifie transmettre le sens des messages que contient un texte et non convertir en une autre langue, la langue dans laquelle il est formulé » (cité par Laplace C., 1994 : 233).

La traductologie, comme le rappelle Ladmiral, renvoie à la communication, aux langues, aux textes, aux mots, aux sens, etc., toutes ces réalités langagières diverses doivent être étudiées dans le cadre d'une approche linguistique. En clair, la traductologie, selon Ladmiral, « doit emprunter à la linguistique les éléments de sa terminologie, qui permettront de conceptualiser cet objet, ainsi que les linéaments de sa méthodologie. » (Ladmiral J-R., 2004 : 28).

C'est donc à tort que ce divorce est fait entre la linguistique et la traduction. Le malentendu entre les deux s'est généralement fait sur des bases rivales entre les écoles plus que sur des fondements épistémologiques. Il faut bien comprendre, dit M. Pergnier, que la source de ce malentendu dérive du fait que « la problématique de la traduction s'adresse à une linguistique de la *parole*, tandis que la linguistique pour sa part (sauf, bien sûr, notables exceptions) continue pour l'essentiel d'être une linguistique de la *langue*. » Autrement dit, ajoute l'auteur, « les études traductologiques raisonnent sur des *textes* alors que les études linguistiques raisonnent sur des *systèmes de signes* » (Pergnier M., 2004 : 17 & 18. Italiques dans l'original).

Pour conclure, la traduction est une opération complexe qui peut être abordée de divers horizons. Qu'elle soit étudiée au niveau théorique ou pratique, qu'il s'agisse de l'approche linguistique, culturelle ou philosophique, toutes les contributions ne peuvent être que complémentaires et utiles pour appréhender l'opération de traduction. Elles sont toutes nécessaires pour « faire progresser notre connaissance

de l'activité humaine complexe qui est la traduction » (Boisseau M. & Chuquet H., 2009 : 6).

Les problèmes de la traduction ne sont pas seulement d'ordre théorique, mais également pratique et méthodologique. Une fois les problèmes d'ordre théorique sur l'impossibilité de la traduction écartés, il se dégage des pistes sur la résolution des écueils relevant de la pratique, se pose alors l'obstacle de l'acceptation de recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les méthodologies qui se sont succédé à travers les temps ont plus au moins condamné l'utilisation de la traduction qu'elles jugent nuisible dans les classes de langues vivantes étrangères.

Avec l'évolution de la didactique ces derniers temps, cette opération connaît un retour dans les méthodologies modernes. Celles-ci réinventent les mérites de la traduction dans les classes, notamment celle où le contexte plurilingue est un facteur essentiel pour utiliser des langues intermédiaires dans l'enseignement des langues étrangères. Le contexte du Bahreïn est un exemple type de ce milieu qui serait favorable à l'utilisation de la traduction et de la langue maternelle en classe de français.

En réalité, le recours à la traduction n'a jamais disparu dans les classes de langues étrangères. Il convient alors de vérifier la situation de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn et de prendre position pour l'enseignement du français par son biais.

10. La place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère :

10.1-La méthodologie classique :

Au commencement, la méthodologie classique[73] dominait dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. À l'origine, cette méthodologie, dite également méthodologie grammaire-traduction, a été appliquée aux langues mortes, le grec et le latin. Durant cette période, c'est le modèle de l'enseignement des langues mortes qui est admis au sein de la classe de langue. L'idée dominante, selon Stern, était que la langue « *est un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases et des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ* » (cité par Germain C., 1993, 16). Avec cette conception, la langue maternelle a une place capitale, on y fait usage pour enseigner, pour traduire, pour expliquer…

L'enseignement selon cette méthode se déroulait, comme le résume M. Besse, comme suit : « Le maître énonce et éventuellement explique en L1 une ou deux règles grammaticales concernant L2, en l'illustrant de quelques exemples en L1 et en L2 » (Besse H., 2001 : 26). Cette méthode retenait la traduction comme procédé d'apprentissage en partant de la langue de départ (L1) pour expliquer la langue cible (L2). Le procédé est simple : il faut partir de la langue

[73] Cette première méthodologie d'enseignement des langues modernes se caractérise par une diversité des appellations. Elle est désignée sous le nom de méthodologie classique, mais aussi traditionnelle. Elle est dite également méthodologie grammaire-traduction ou méthodologie bilingue

familière aux apprenants pour leur expliquer la langue qu'ils apprennent. En d'autres termes, pour parvenir à comprendre des énoncés faits en langue cible, le maître fait usage de la traduction, souvent mot-à-mot. Il se sert de la langue de départ pour donner les équivalents de la langue apprise.

Cette méthodologie suppose deux choses : d'une part, que le maître ait la maîtrise des deux langues utilisées, celle traduite et celle vers laquelle la traduction se faisait. Elle suppose même que le maître soit bilingue. D'autre part, que les apprenants passent par le biais de leur langue de départ – souvent leur langue maternelle, mais pas nécessairement – pour apprendre la langue cible.

L'essentiel de cet apprentissage se faisait par écrit. La méthodologie traditionnelle, notamment à ses débuts, se basait sur une approche « passive » qui privilégiait le travail personnel et l'écrit sur le travail collectif et oral. Il est normal, avec une méthodologie retenant la grammaire et la traduction comme procédés d'apprentissage, que l'élève soit appelé à passer beaucoup de temps devant son livre de grammaire et son dictionnaire bilingue.

Cette méthode de travail se justifie : l'enseignement du grec et du latin n'avait pas pour objectif de former des étudiants capables de parler et de s'exprimer dans ces langues. Son enseignement ne ciblait à la base que les langues mortes et, par conséquent, elle n'avait d'objectif que de permettre à l'étudiant de lire les textes principalement littéraires des auteurs anciens. L'orientation de cette méthodologie vers l'usage de

l'oral ne s'est faite que par la suite avec l'ouverture vers les langues vivantes.

Par ailleurs, l'utilisation de la traduction dans la méthodologie classique ne se fait uniquement pour l'apprentissage de la langue cible. Une fois cet apprentissage fait, cette méthodologie recourt également à la traduction pour évaluer son apprentissage. Cela se fait par le recours à la version (de L2 vers L1) et de thème (de L1 vers L2). En effet, « *ces exercices d'abord appliqués à des textes phrases isolées proches des exemples présentés, puis progressivement à des ensembles de phrases et à des 'morceaux choisis', extraits le plus souvent de textes littéraires* » (Besse, 2001 : 26).

La méthodologie grammaire-traduction a couvert une période assez longue. Sa mise en application s'est étalée sur trois siècles (XVIIème au XIXème) pendant lesquels cette méthodologie a subi des variations multiples dans son application. Elle a également connu, trois siècles durant, des améliorations suivant les évolutions en didactique des langues. Ses principes d'application ne sont toutefois pas uniformes selon les périodes.

Certainement, la grammaire et la traduction figuraient comme le noyau dur de cette méthodologie, mais la priorité de l'un ou de l'autre est variable selon les périodes. M. Puren reprend l'évolution de la place de ces deux composantes de la façon suivante (Puren, 1996 : 66 et suiv.) : à la renaissance, la méthodologie classique donnait la priorité à la grammaire et le thème n'intervenait qu'en second degré. À partir du XVIIIème siècle, l'attention est tournée vers la version et la grammaire.

Jusqu'ici, cette méthode ciblait en priorité la grammaire qui était au centre de son enseignement.

En effet, la grammaire intervenait en premier lieu et la traduction était repoussée au second plan. Le bouleversement intervenait lorsque la méthode classique inversa la tendance en faveur de la traduction. Elle commençait par proposer de nombreux exercices de thème et de version aussi bien oraux qu'écrits. Différemment au cas précédent, les cours débutaient par une initiation de l'apprenant aux règles. Après quoi l'apprenant est poussé à retenir ces règles et à les intégrer dans son esprit par des exercices répétés. Ces exercices proposaient de passer oralement d'un code linguistique à un autre. Puis, le thème et la version suivaient pour compléter les exercices oraux.

La méthode ne cesse de se métamorphoser pour atteindre un niveau où la grammaire n'était plus enseignée ou presque. Ainsi, la traduction a pris le devant sur la grammaire qui devient une exception. Avec ce changement, l'enseignement partait toujours de la traduction des textes ou des phrases isolées pour finir par quelques remarques grammaticales.

Les adaptations successives qu'a connues la méthodologie grammaire/traduction montrent en réalité ces difficultés à se forger une technique d'enseignement aux résultats efficaces. Nonobstant ces adaptations, les didacticiens et les pédagogues lui ont trouvé beaucoup de failles réduisant son intérêt. Ils estimaient que « huit à dix ans d'enseignement, à raison de cinq à six heures par semaines, ne suffisent souvent pas à développer une réelle compétence en L2, tant à l'oral qu'à

l'écrit, encore que les résultats soient meilleurs pour ce dernier. » (Besse H., 2001 : 27) .

Ce qui nous intéresse plus dans ces critiques sont celles formulées à l'égard de la traduction. Le passage par la traduction, souvent mot-à-mot, pour apprendre la langue cible n'est pas forcément un gage de réussite dans cette mission. Les équivalences lexicales entre les langues, comme on y reviendra dans les problèmes théoriques de la traduction, ne sont qu'approximatives. L'équivalence exacte n'existe pas entre deux mots pris de deux langues différentes. L'absence de cette équivalence parfaite peut induire des erreurs fatales.

Les critiques n'ont pas épargné le thème et la version. La méthodologie classique habitue l'apprenant à passer d'une langue à une autre. L'apprentissage de la langue étrangère, selon cette méthodologie, est considéré atteint lorsque l'apprenant aurait acquis « la capacité de traduire instantanément et inconsciemment dans sa tête », c'est-à-dire arriver à un stade où la traduction se fait « de plus en plus vite et de plus en plus mécaniquement » (Puren C., 2000 : 81). Mettant cette règle comme son objectif, il ne faut pas oublier qu'aux débuts de l'apprentissage l'apprenant est à la recherche de la langue étrangère. Comment alors peut-il faire la traduction à partir de cette langue et vers cette langue ?

Il est évident que pour faire la traduction, l'élève a besoin des connaissances non négligeables en langue étrangère apprise. La situation est proche de celle décrite par C. Puren qui parle d'un apprenant qui vient pour acquérir des capacités en langue étrangère,

mais on commence à lui demander ces capacités pour apprendre cette langue cible (Puren C., 2001 : 81).

La maîtrise des deux langues est une condition indispensable pour toute pratique des exercices de thèmes et de versions. Cela suppose que l'apprenant soit un bilingue, or celui-ci est à la recherche de ses premières notions en langue étrangère. Mais « la méthodologie grammaire/traduction n'en perdure pas moins dans l'enseignement scolaire et universitaire, sans doute pour des raisons plus institutionnelles que proprement didactiques » (Besse H., 2001 : 27).

Toujours en lien avec la traduction dans l'institution pédagogique, la méthodologie traditionnelle est souvent assimilée et confondue avec la méthodologie lecture-traduction alors qu'il existe une différence très nette entre les deux quant à leur recours à l'usage de la langue maternelle. Les défenseurs de cette méthodologie ont toujours refusé un enseignement des règles grammaticales de L2 car, disent-ils, les élèves n'ont pas encore acquis cette langue. Du coup, agir de la sorte ne peut que favoriser un apprentissage des règles grammaticales par référence à L1. On comprend dès lors que la méthodologie lecture-traduction refuse tout emploi de L1 dès le départ avant l'acquisition de L2. L'attention doit être tournée vers les textes étrangers que les élèves comprendront à l'aide de la traduction fournie par le maître ou le manuel (Besse H., 2001 : 28).

Bref, sa différence par rapport à la méthodologie classique est résumée par Besse comme suit : « traduction certes, mais appliquée dès le départ à des textes, le plus souvent authentiques, et non à des phrases

ou à des mots isolés, sélectionnés par le maître ; *pas ou peu d'explications grammaticales, pas d'exercices grammaticaux systématiques dans la première étape*, le savoir grammatical étant conçu comme un simple adjuvant destiné à aider l'étudiant dans ses tentatives ultérieures de production en L2 ; une progression qui ne s'exerce, au moins au début, que *sur le choix des textes* ou des documents présentés, et non sur les données d'une description grammaticale de L2 » (Besse H., 2001 : 28 ; italique dans l'original).

Parmi les méthodologies anciennes figure la méthodologie naturelle qui est la première à écarter la traduction de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle déconseille le recours à la langue maternelle pour éviter les interférences qui puissent se produire entre la première langue de l'élève et la langue étrangère apprise. Mais ce déclin de la méthodologie classique a été suivi par d'autres approches qui au même titre que la méthodologie naturelle condamne le recours à la traduction dans la **didactique.**

10.2- La méthodologie naturelle :

La méthodologie naturelle est naturellement la plus ancienne puisqu'elle tend à placer l'apprenant dans la situation d'un enfant ou d'un adulte qui apprend la langue dans son contexte naturel. C'est, en effet, la méthodologie la plus proche de celle adoptée dans l'acquisition de notre langue maternelle.

Or qui dit contexte similaire à celui de l'acquisition de la langue maternelle dit mettre l'apprenant en contact avec ceux qui la parlent.

Les ‘‘bains linguistiques’’, les séjours des élèves dans les pays où la langue cible est pratiquée relèvent des techniques inspirées de cette méthodologie.

Comme dans le contexte naturel de l’apprentissage de la langue maternelle, nul besoin d’utiliser la traduction, ni des explications grammaticales pour rapprocher la réalité aux élèves. Ils doivent assimiler cette réalité au contact de la L2 telle qu’elle est pratiquée dans son milieu naturel. L’enseignant d’ailleurs est généralement natif de la langue apprise.

Le constat de la méthodologie naturelle sur ce point est catégorique : « deux êtres humains (enfants ou adultes ne partageant pas la même langue peuvent, dans certaines situations d’échange (en particulier, de face-à-face), communiquer de manière relativement efficace. Certains gestes liés à des émotions, certaines mimiques, l’environnement immédiat dans lequel on se trouve, les actions et les réactions des partenaires, toute une partie de non verbal de la communication permet de comprendre et de réemployer ultérieurement à bon escient le verbal (de la L2) qui s’y insère. La L2 s’acquiert alors un peu comme on a acquis, enfant, sa L1 : à travers de multiples interactions avec ceux qui la parlent » (Besse H., 2001 : 25).

Cependant, la théorie de la méthodologie naturelle fait une assimilation entre deux réalités différentes. Il est aberrant de considérer que l’appropriation de L2 peut se passer dans les mêmes conditions que l’acquisition de L1. L’acquisition de L1 est directe ; elle se fait alors qu’on n’a aucun autre code linguistique acquis au préalable. Par contre,

dans le cas de l'apprentissage de L2, on dispose déjà de L1 qu'on ne peut pas mettre à côté comme si on cherche à acquérir notre première langue.

Avec son existence plus ancienne préalable à l'acquisition de tout autre code linguistique, avec son enracinement solide et son association à la pensée de l'élève, la langue maternelle joue donc par rapport à toute autre langue un rôle de métalangue et de concurrente.

La méthodologie naturelle admet cette réalité puisqu'elle ne proscrit pas toute référence à L1 dans l'apprentissage de L2. L'enseignant peut faire usage de la traduction pour rapprocher les réalités de la langue d'arrivée à l'esprit de l'apprenant. Cet usage, qui doit être ponctuel, est présent dans la méthodologie naturelle ; il l'est moins dans la méthodologie directe.

10.3- La méthodologie directe :

La méthodologie directe a émergé en réaction aux insuffisances de la méthodologie classique, en particulier contre son utilisation de la traduction. Un mouvement de réforme a vu le jour et s'est dirigé contre « la grammaire-traduction considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes et orientée vers l'écrit littéraire » (Germain C., 1993 : 127). Désormais l'acquisition de la langue étrangère doit se faire en dehors de tout usage de la langue maternelle. Mais si cet usage est considéré néfaste pour cette acquisition, ce sont les principes de l'acquisition de la langue maternelle qui sont repris ici pour formuler les méthodes d'apprentissage de la langue étrangère.

La méthodologie directe est dénommée ainsi parce qu'elle utilise la méthode directe dans son enseignement des langues étrangères. En effet, le noyau dur de cette méthodologie est constitué par les méthodes directe, orale et active : directe dans ce sens qu'elle favorise l'accès direct au sens ; orale parce que la réalité linguistique est audioorale ; et active car l'acte de parler une langue, selon cette méthodologie, se fait en parlant (Puren C., 1996 : 121). Les lignes de démarcation entre la méthodologie grammaire-traduction et la méthodologie directe, aussi nombreuses, ont fini par se résumer en ceci : l'admission ou le refus d'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères[74]. Tandis que la méthodologie grammaire-traduction est celle qui enseigne les langues par le détour de la langue de départ, la méthodologie directe « est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème » (Puren C., 1996 : 122). Faut-il préciser que cet usage de la langue de départ est d'ordre général en ce sens qu'il se réalise à plus d'un niveau : la méthodologie directe adopte le principe direct qui « ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans

[74] L'opposition entre la méthodologie classique et la méthodologie directe se fait sur plusieurs points : méthode directe/méthode indirecte ; passivité de l'élève/activité de l'élève ; sollicitation de l'intuition de l'élève/sollicitation de son intelligence ; grammaire inductive/grammaire déductive ; priorité à l'orale/priorité à l'écrit ; contenus de la vie quotidienne/contenus littéraires… (Puren C. 1996 : 106 et 107)

passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée » (Puren, 1996 : 95). Ainsi, la méthodologie directe évite surtout la langue maternelle, mais pas seulement. Elle évite également selon N. Wickerhauser (cité par Puren C., 1996 : 95) : « 1 – le détour par la langue maternelle, 2 – le détour par l'orthographe, 3 – le détour par des règles de grammaire superflues. »

Par conséquent, l'enseignant, suivant cette méthodologie, « enseigne directement la L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 »72. La langue enseignée, ici L2, est celle qui est celle de tous les jours telle qu'elle est utilisée par les natifs, loin de la langue maternelle de l'élève qui n'a pas droit de cité. À sa place, l'enseignant « enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même » (Besse H., 2001 : 31). Les gestes sont plus utilisés en premier lieu par l'enseignant pour désigner les réalités concrètes avant de passer aux autres moyens comme les dessins, les photos… mais jamais la langue maternelle des élèves. En effet, la première étape recommandée par la méthodologie directe consiste à apprendre aux élèves les mots concrets ; ceux qu'ils peuvent montrer du doigt et qui se situent dans leur environnement proche (la classe par exemple). Vient ensuite l'apprentissage des réalités extérieures à la classe, ou en tout cas celles auxquelles il est difficile à l'enseignant de désigner. Alors, l'enseignant peut utiliser le dessin, l'image ou d'autres moyens tout en utilisant les

mots déjà découverts par les élèves dans les situations antérieures pour les aider à appréhender le sens de nouvelles réalités abstraites (Besse H., 2001 : 31 & 32).

L'objectif de l'enseignant est d'amener l'élève à penser dans la langue cible au lieu de mémoriser de longues listes de mots en L1 avec leurs équivalents en L2. Autrement dit, il s'agit d'amener l'élève à penser directement dans la langue étrangère apprise en évitant le détour de la langue maternelle. Ce processus d'enseignement, que retient la méthodologie directe, n'a rien à avoir avec celui de la traduction qui suit les étapes suivantes :

1) « Je pense ce que je veux exprimer

2) Je formule ma pensée dans une langue maternelle

3) Je traduis cette formulation dans la langue étrangère

4) Je l'exprime » (Chevalier C., 1994).

Bref, entre la logique de la méthodologie directe et celle de la traduction, la première propose un raccourci dans le cycle de l'enseignement : abandonner l'étape de la traduction pour passer directement de l'étape une à l'étape quatre. *Idem* dans le cas de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'enseignant utilise la démarche de la grammaire inductive implicite pour enseigner les règles grammaticales à ses élèves. L'enseignant utilise « les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants, à suggérer visuellement qu'il existe des régularités désinentielles ou de constructions

caractéristiques de la L2 : paradigmes de formes et séries d'exemples bien choisis doivent permettre à l'étudiant d'induire (de leur simple observation) la règle, sans que le professeur ait à l'expliquer ou à la formuler » (Besse, 2001 : 32). Cette première différence au niveau de la langue ne doit pas cacher une autre au niveau culturel. Dans la méthodologie grammaire-traduction, la culture est synonyme de littérature. Elle ne donne aucune importance à l'enseignement des valeurs culturelles, sauf celles rencontrées dans les livres. À l'inverse, la méthodologie directe intègre dans son enseignement ses valeurs par l'étude de l'histoire, de la géographie ou des modes de vie entre autres éléments (Germain C., 1993).

Le revirement de la méthodologie directe dans son enseignement/apprentissage de la langue étrangère par rapport à la méthodologie grammaire-traduction s'explique par le contexte qui est le sien. C Puren qui, analysant ce contexte, la fait remonter au début de XXème siècle. Elle coïncide avec une période où les besoins se résumaient dans des objectifs littéraires principalement est révolue. Dès la fin de XIXème siècle, une forte demande sur l'apprentissage des langues étrangères est de plus en plus pressante.

Les échanges de toutes sortes entre les nations, devenues interdépendantes les unes des autres, exigent des moyens de communication entre elles. L'apprentissage des langues étrangères, dans un objectif communicatif, devient ainsi une nécessité. Dès lors, « il faut, suggère cette instruction ministérielle de 1907, employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la

possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe » (Puren C., 1996)[75]. Après un premier contexte général, C. Puren analyse les considérations politiques et éducatives qui ont contribué d'une façon directe à ce changement radical de la méthodologie.

L'introduction de la méthodologie directe dans l'enseignement des langues vivantes ne s'est pas faite sans heurts. Son introduction dans l'enseignement, à la place de la méthodologie traditionnelle, était difficile. Il a été insurmontable de poser les règles d'une nouvelle méthodologie à la place d'une autre qui a pris de temps et à laquelle est attaché le corps enseignant. Il est normal, vu ce constat, que l'introduction de la méthodologie directe dans le système éducatif soit perçue comme un « coup d'État pédagogique », selon les termes des tenants à la méthodologie traditionnelle[76] (Puren C., 1996 : 106).

Néanmoins, pour nuancer cette position, l'introduction de la méthodologie directe à la place de sa devancière, est aussi le résultat d'une évolution. Durant les trois siècles qu'a couverts la méthodologie traditionnelle, des améliorations ont été introduites sur celle-ci. Aboutir à la méthodologie directe, en fin de compte, est certes une rupture méthodologique, mais « cette rupture peut être considérée elle-même comme l'aboutissement d'une évolution amorcée deux siècles plus tôt

[75] C. Puren citant une instruction ministérielle de 1901 (Circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes).

[76] Propos de Charles Sigwalt. D'autres parlèrent à propos de l'introduction de cette méthodologie dans l'enseignement de « coup de force » et « arbitraire administratif » voire d'une méthodologie « imposée brutalement. » Cf. Puren, op. cit.

» (Puren C., 1996 : 106). Déjà sous la méthodologie classique, le passage d'un enseignement constitué dans son noyau par l'usage des règles de la grammaire et de la traduction à l'utilisation de la pratique orale de la langue tout en réduisant de la place de la traduction a été amorcé. Le vocabulaire commençait à faire sa place même sous l'empire de la première méthodologie appliquée à l'enseignement des langues mortes, puis des langues vivantes, par la suite. Donner la priorité à la « parole vivante » était une prémice de passage de la méthodologie grammaire-traduction à la méthodologie directe avec sa méthode orale.

En réalité, la méthodologie directe ne fait pas abstraction totale de l'utilisation de la traduction. Celle-ci est bel et bien présente dans les procédés et les techniques de la méthodologie directe. Le recours à la traduction est très limité et n'a rien à voir avec son ampleur sous la méthode traditionnelle. L'usage de la langue maternelle, comme elle est fixée par le premier Congrès de Vienne de 1898, n'est toléré que « dans les cas très rares où les explications ne pourront pas se donner en langue étrangère. » (Simonnot E., cité par Puren C., 1996 : 123). Il est vrai que l'instruction de 1902, par laquelle la méthodologie directe est arrivée, ne tolère la traduction que dans des cas occasionnels. D'une part, pour les explications lexicales. Dans ce cas, « les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle. » D'autre part, pour les explications grammaticales. Dans cet autre cas, « dans tout le cours des études, le professeur se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue

française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes » (Puren C., 1996 : 124).

Cette place de la traduction dans la méthodologie directe apparaît plus clairement dans le cas de l'évaluation. Cette méthodologie admet le recours à la traduction, comme moyen de contrôle de la compréhension des textes. Elle est de ce point de vue, un moyen mis à la disposition de l'enseignant pour s'assurer que les élèves ont bien assimilé le contenu de cours. Pour s'en convaincre, l'enseignant demande à ses élèves de traduire dans leur langue maternelle.

Aussi bien dans l'enseignement que dans le cas de l'évaluation, la traduction admise par la méthodologie directe n'a rien d'assimilable avec celle de la méthodologie traditionnelle. La traduction dans le premier cas est rare et n'intervient qu'*a posteriori*. Autrement dit, elle n'est qu'un moyen de s'assurer de la compréhension et de permettre aux élèves de rattraper leur retard s'ils n'ont pas encore compris le texte. Rien donc ne laisse penser que la traduction est en contradiction avec la méthodologie directe. En effet, comme le précisait l'instruction de 1902, « cet emploi de la langue maternelle n'est pas en contradiction avec le principe de la méthode directe.

C'est en effet uniquement dans la langue étrangère que le professeur leur a expliqué le texte [aux élèves], et c'est uniquement par l'intermédiaire de cette langue que les élèves l'ont compris. […] Si ce

contrôle révèle que des passages n'ont pas été compris, le professeur les reprendra, mais en les expliquant uniquement dans la langue étrangère » (Puren C., 1996 : 126).

La traduction interdite par la méthodologie directe revient dans la pratique. Si l'enseignant s'interdit le recours à la traduction, l'élève en fait usage pour comprendre les termes expliqués par son enseignant par les gestes, les mimiques et autres. Au fur et à mesure que l'enseignant s'investit par le geste, le dessin… pour expliquer une réalité surtout abstraite dans la langue étrangère, l'élève ne cesse de chercher le signifiant correspondant dans sa langue maternelle. Son appréhension des mots de langue cible ne se fait qu'une fois qu'il arrive à coller un mot de la langue qui lui est familière à celui expliqué par son enseignant dans la langue qui lui est étrangère et ce dans un processus d'interprétation des signes linguistiques donnés. Il est donc pratiquement impossible d'écarter la traduction, aussi présente dans l'esprit de l'élève, dans son processus d'apprentissage des langues étrangères. Ce recours implicite à la traduction est une technique innée dans la personnalité de chaque apprenant, tout au moins pendant ces premiers pas dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Le recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères adopté par la méthodologie classique et condamné par la méthodologie directe revient dans cette dernière d'une façon proche de la première. Cette condamnation n'est pas totale comme dans le cas de la méthodologie audio-orale et audio-visuelle.

10.4-La méthodologie audio-orale :

La méthodologie audio-orale a fait son apparition en Amérique du Nord sous le nom d'*Audio-lingual method*, à la fin de la Seconde guerre mondiale, avant d'être introduite en France, pendant les années 1950 et 1960. Cette dénomination provient de fait qu'elle « privilégie dans les débuts de l'apprentissage l'articulation entre les activités d'audition et d'expression orale » (Puren C., 1996).

À la base, et c'est pour cette raison qu'elle est connue aussi par la méthode de l'Armée (*The Army Method*), la méthodologie audio-orale est établie à destination des militaires pour les former rapidement à la maîtrise des langues vivantes dont peuvent se servir dans leurs carrières. Elle est également instituée en vue d'enseigner les langues indiennes par leurs spécialistes (Besse H., 2001).

La méthodologie audio-orale donne l'intérêt aux quatre habiletés connues : compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite ; mais l'ordre des priorités est différent (Germain C., 1993 : 142). En premier lieu intervient l'oral, surtout par le procédé de dialogues de langue courante par contraste avec les dialogues pédagogiques de la méthodologie directe. Après quoi, elle se tourne vers l'écrit en s'intéressant à la grammaire des phrases utilisées et en invitant l'élève à les réutiliser. « Chaque classe disposait d'un professeur-linguiste, apte à donner des explications grammaticales ou autres…, et un moniteur natif de L2 qui servait de modèle pour présenter les dialogues, et de répétiteur pour les faire apprendre par cœur » (Besse H., 2001 : 35).

La méthodologie audio-orale évacue la langue maternelle de son champ en cherchant une articulation entre trois méthodes : imitative, répétitive et orale. D'abord, imitative en invitant l'élève à imiter la prononciation de son enseignant car la langue étrangère s'apprend, d'abord, de la bouche de son maître ; c'est en quelque sorte le modèle. Les enregistrements sur la bande magnétique sont essentiels pour livrer à l'apprenant la prononciation d'un natif. C'est également la même chose pour la grammaire où l'élève, une fois acquis le fonctionnement grammatical de la langue cible, doit s'y inspirer pour les utiliser et les combiner avec d'autres. Ensuite, la méthode imitative est liée à la méthode répétitive. Cette méthode est considérée par la méthodologie audio-orale comme le fondement de l'accès à la langue d'arrivée. Elle préconise le redéploiement jusqu'au ‘‘sur-apprendre'' (*over learning*) pour développer chez l'apprenant le sens de réflexe de réponses automatiques aux questions. Autrement dit, jusqu'au point d'acquérir la capacité de produire des énoncés automatiques sans avoir besoin de penser. Enfin, la méthode orale en donnant la priorité à l'apprentissage oral et en reléguant au second lieu l'écrit.

Les trois méthodes, imitative, répétitive et orale, « sont appliquées à des dialogues et à des exercices grammaticaux en langue étrangère (l'enseignement amène les apprenants à imiter et répéter des modèles oraux de phrases et de structures » (Puren C. 2000). Ce sont ces trois méthodes qui permettront un apprentissage efficace de L2, selon le modèle que résume Muller ainsi : « une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un ‘‘conditionnement opérant''

semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux. Il va sans dire qu'il ne s'agit ici que de l'acquisition des structures de base (prononciation et constructions grammaticales) essentielles, c'est-à-dire des connaissances qu'un enfant de sept ans a déjà acquises. Ces connaissances élémentaires une fois acquises, l'intelligence joue un rôle prépondérant dans l'usage de la langue » (Muller Th., 1971 cité par Puren C.,). C'est dire ici, la place des principes de la psychologie béhavioriste dans les techniques adoptées par la méthodologie audio-orale.

Le raisonnement de la méthodologie audio-orale sur l'apprentissage d'une langue étrangère ne fait pas une place à la langue maternelle de l'apprenant puisqu'il est appelé à utiliser des dialogues et des exercices en langue étrangère. Tout ceci est introduit selon un schéma raisonnable : il insiste en premier sur les structures les plus utilisées dans la langue cible ou celles qui ne laissent pas de chance à la résurgence des interférences entre L1 et L2. Faut-il préciser que dans la méthodologie audio-orale L1 et L2 sont considérées comme des systèmes linguistiques différents susceptibles de s'interférer. Du coup, pour éviter ce chevauchement, la méthodologie audio-orale préfère une séparation nette entre les deux langues. En insistant sur le réemploi et les structures de base de la langue étrangère, la méthodologie audio-orale limite son champ qui ne fait aucune place à « la phase de l'explication du sens et celle de ‘‘transfert’’ (dite aussi d'« appropriation » ou « d'expression libre» (Puren C., 2000). Avec une phase d'explication réduite à néant, la traduction se trouve, par

conséquent, condamnée au rejet. Elle n'a point de place d'autant qu'elle est considérée comme favorisant le rapprochement entre L1 et L2 et donc responsable des interférences.

Toutefois, la traduction n'est pas totalement mise hors-jeu. Les dialogues proposés dans le cadre de cette méthodologie sont parfois accompagnés de leur traduction en langue de départ (L1). Pour permettre un accès au sens des répliques de dialogues proposés, cette méthodologie n'hésite pas à utiliser « la traduction qu'en donne le maître (ou le manuel) en L1 » (Besse H., 2001 : 40). Cette utilisation de la traduction dépasse le cadre du sens pour englober celui de la structure grammaticale de L2. Pour comprendre le fonctionnement grammatical de la langue cible, l'enseignant peut faire usage des livres de grammaire en L2 ou en L1. Justement, cette utilisation de la grammaire et le recours à la traduction adoptés par la méthodologie audio-orale montrent son éclectisme.

Dans d'autres cas, aucune traduction n'est proposée et l'élève peut avec des répétitions intensives comprendre le sens de ces dialogues. C'est en tout cas ce que supposent les théoriciens de cette méthodologie (Besse, 2001 : 35 & 36). Il en résulte que la traduction est une exception pour la méthodologie audio-orale qui tout comme la méthodologie directe propose un accès sans intermédiaire à la langue étrangère apprise. Ainsi, elles sont toutes les deux assimilables à la position de la méthodologie audiovisuelle vis-à-vis de la traduction.

10.5-La méthodologie audiovisuelle :

Elle est associée à la méthodologie audio-orale avec laquelle elle s'est développée un peu après, la méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) est plus proche à la méthodologie directe que de la méthodologie audio-orale (Besse, 2001 : 38). Celle-ci retient comme principe de base : « enseigner/apprendre la parole étrangère en situation » (Besse, 2001 : 44).

L'apparition de cette méthodologie en France est liée à un contexte particulier. Après la Seconde guerre mondiale, la langue française a subi un recul par rapport à l'utilisation grandissante de la langue anglaise dans le monde, devenue la langue de communication internationale. Les autorités françaises cherchaient une parade pour contrer cette prédominance de l'anglais sur la scène internationale. Une commission fut créée pour assurer la diffusion du français dans le monde en mettant en place un ‘‘français élémentaire’’ reprenant le vocabulaire d'usage dominant (Germain C., 1993 : 153). Après les premières propositions, il a été élaboré, à l'aide de cette méthode, le premier cours, en 1962, dit *Voix et Image de France* (VIF).

La méthode audio-visuelle, appelée au départ la méthode de Saint-Cloud Zagreb, met l'image et le son dans une « association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage » (cité par Puren C., 1996 : 319)[77]. On trouve ici un éclectisme puisque

[77] VIF 1, livre du maître éd. 1971, p. 24

cette méthodologie s'inspire des procédés de la méthodologie directe pour les utiliser à son tour. Tel en est le cas lorsqu'elle défend un accès direct à la langue étrangère et inciter à penser directement dans cette langue en imitant les personnes étrangères, voire en visant l'appropriation de leur langage. Tout comme la méthodologie audio-orale, l'audio-visuelle utilise le lexique et la morphosyntaxe dans ses dialogues. Bien qu'elle soit de ce point de vue proche de la méthodologie audio-orale, elle présente « la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel SGAV (*Voix et Images de France*), ne se servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles renvoient les mots des répliques qu'à restituer une partie de circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées. » (Besse, 2001 : 40) L'objectif de la méthodologie audio-visuelle est encore plus proche de celui de la méthodologie directe, tout en restant différent dans sa méthode. Pour réaliser l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant utilise dans ce dernier cas les gestes, les mimiques, les dessins… Il les remplace par les images dans le premier cas.

Mais qu'en est-il de l'usage de la traduction et de la langue maternelle ?

Nous avons vu que la méthodologie directe n'accorde qu'une place dérisoire à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Encore que la traduction ne soit pas la bienvenue dans l'approche de cette méthodologie, elle ne peut s'en séparer

définitivement et y fait appel de temps à autre. Le recours à la langue maternelle reste le moyen le plus efficace pour vérifier la compréhension de l'élève. La méthodologie audio-visuelle va plus loin en n'octroyant aucun rôle à la traduction. Elle considère que l'accès au sens est possible grâce à la technologie de l'image. Aucune place donc n'est faite à la traduction puisque les images sont dressées comme un barrage entre la langue étrangère et la langue maternelle. Elles sont « supposées fonctionner comme un écran entre la langue étrangère et la langue maternelle des élèves, les signifiants de celle-là étant renvoyés aux signifiés iconiques, et non à des signifiants plus au moins équivalents en langue maternelle » (Puren 1996 : 320). Si le besoin de l'élève de la traduction est pressant pour le texte de la langue cible, et la méthodologie audio-visuelle en est consciente, elle lui propose les images qui lui fournissent « les circonstances réelles dans lesquelles les dialogues peuvent être échangés » (Besse H., 2001 : 40). En effet, pour sortir de ce besoin récurrent de L1 dans l'apprentissage de L2, la méthodologie SGAV offre les facilités que procure la technologie de l'image à l'élève. Grâce à cette technique, on dispose d'une grande liberté en allant au-delà de l'environnement immédiat de l'élève (la classe) pour présenter d'autres situations à l'aide de « l'environnement fictif, simulé audiovisuellement » (Besse, 2001 : 40). Plus donc besoin de la langue maternelle pour comprendre. L'élève peut se contenter de l'image qui la supplante. Mieux encore, cette image donne à l'élève un sens très complet. Elle lui permet d'avoir en plus du son, la situation.

La méthodologie directe se veut directe dans son apprentissage de L2 alors que la méthodologie audio-visuelle impose à cet égard « la méthode directe intégrale » qui bannit purement et simplement la langue maternelle des classes de langues vivantes (Puren, 1996 : 321). Les fondements de cette méthodologie, tels qu'ils étaient présentés par D. Gérard en 1968, sont là pour rendre compte de cette stratégie. Ces fondements donc consistaient à :

> « *- isoler dans un premier temps le système oral du système écrit, - adopter une attitude franchement « béhavioriste » plutôt que « mentaliste », - créer un besoin constant de communication, - éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle* » (Puren C., 1996 : 387).

Même en cherchant de tous les moyens une supplantation de la langue maternelle par des procédés divers comme les gestes et les mimiques dans le cas de la méthodologie directe ou par le son et l'image dans les cas des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, la référence à L1 pour la compréhension des messages reste présente dans les pratiques des classes de langues. En empêchant son utilisation d'une façon directe, elle revient d'une façon indirecte. Les tendances actuelles en didactique des langues font ce constat de la nécessité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

11.La traduction dans l’enseignement apprentissage du FLE :

Avant de décrire certaines forces et faiblesses du recours à la sémiotraduction dans la partie pratique de ce travail, il faut définir tout d'abord la notion de traduction comme telle. On se rappelle de cette définition dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde édité sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003) :

> *« La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbalisation. ».*

11.1-Traduction et l’utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l’apprentissage :

La traduction a été étudiée dans plusieurs perspectives : littéraires, linguistiques et pédagogiques. Dans ce dernier cas, la traduction a été considérée comme une technique ou méthode d'enseignement. La traduction mentale peut être considérée comme un phénomène de traduction, mais se déroulant dans le cerveau de l'apprenant du FLE. Il est bien remarquable que la traduction en général est un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2. Autrement dit, la traduction joue le rôle de stratégie de compréhension et aussi, en même temps, de stratégie d'aide à l’oral et l’écrit (ce qui est

le cas de notre étude). Dans le cadre de la compréhension en L2, nous parlons davantage de traduction mentale, celle-ci a été examinée par les chercheurs comme une stratégie de traitement cognitif que les apprenants utilisent surtout dans les cas quand ils n'ont pas une bonne compréhension en L2. Toutefois, encore de nos jours, les enseignants de langues disent souvent aux apprenants : «Si vous traduisez dans votre langue maternelle, vous apprenez moins vite ». L'élève veut réussir à parler la L2 comme un locateur natif et ne veut pas que sa langue maternelle l'en empêche. « Penser en français» ou « rêver en français », c'est ce qu'on entend très souvent comme l'objectif d'apprentissage du FLE. Mais, on sait très bien que la traduction est utilisée dans l'apprentissage du FLE.

Comment les enseignants utilisent-ils la traduction, de quelle manière et dans quel but ? Selon Lavault (1998), la traduction qu'on utilise en classe de FLE s'appelle la *traduction pédagogique*. La traduction pédagogique recouvre non seulement des exercices mais aussi tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants. Cela se réalise lorsque l'enseignant éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire. Il y a des cas où l'enseignant estime qu'une traduction intralingue est impossible ou insuffisante. Ou encore lorsque l'enseignant explique en français des difficultés grammaticales nouvelles en passant par la traduction littérale ou « terme à terme» des structures. Il ne s'agit pas d'une nécessité absolue mais plutôt d'une commodité qui fait gagner du temps et va dans le sens de l'efficacité et de la précision (Lavault, 1998).

11.2- La pédagogie de la traduction et la traduction pédagogique :

La pédagogie de la traduction et la traduction pédagogique, quelle différence et comment pouvons-nous relier entre les deux concepts dans une situation d'enseignement du FLE ?

La pédagogie de la traduction est une étape fondatrice de la traduction pédagogique dans une situation d'enseignement d'une langue étrangère. Alors, savoir quelle pédagogie devons-nous utiliser pour une traduction pédagogique est essentiellement préalable. Pour réaliser ceci, il faut bien délimiter le contexte et l'objectif pour lesquels est mise en fonction cette traduction pédagogique dans une situation d'apprentissage.

Définir qu'est-ce que la pédagogie de la traduction dans un premier temps, peut nous permettre de mettre sur pied la stratégie que nous pouvons suivre en deuxième temps pour arriver à une pratique conceptualisée à la traduction pédagogique en faveur de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère [78].

Cette question semble loin d'être une pure rhétorique, pour Michel BALLARD la traduction « *que moins qu'agression, il s'agit de la domestication ou de l'apprivoisement d'un phénomène naturel afin d'en rentabiliser l'apport sur le plan éducatif et culturel d'une part et*

78 La traduction de la théorie à la didactique, études réunies par Michel Ballard, Université de Lille III, 1984.

d'en favoriser la transmission comme technique d'autre part ».[79] De plus, il a essayé de proposer quelque pratiques dans un cadre plus large que possible dans l'action traduction, guidées par la réflexion théorique avec le souci de l'efficacité et la correctitude, or qu'on ne peut plus s'attaquer à ce qui semble demeurer le plus sacré et le plus privilégié Chez l'homme : l'esprit, l'activité intellectuelle et surtout artistique.

Dans notre recherche, l'analyse de certain nombre d'opinions à propos de cette question nous permettra d'établir le lien entre la pédagogie de la traduction et la traduction pédagogique, ainsi de faire la distinction des deux dans un cadre plus spécifique, bien développée dans l'un des titres subséquents.

Cependant, il parait que l'élaboration d'une pédagogie de la traduction au niveau de sa transmission comme savoir-faire et de son usage comme outil pédagogique, est conditionnée historiquement sinon freinée comme disait Michel BALLARD par des préjugés, ou même le scepticisme d'un bon nombre de praticiens, qu'à leur cause on a considéré que d'un côté la faculté traductrice relève d'un don, comme l'indique l'intitulé de l'article qu'avait publié Eugène Nida en 1981: *« Translators are born not made »*.[80] Et que d'un autre côté, il y a la complexité du processus de l'opération traduisante qui fait appel à

[79] Michel BALLARD, « *La traduction de la théorie à la didactique »*, études réunies par M.B, article « La traduction relève-t-elle d'une pédagogie ? », page 13.
[80] Nida EUGENE, « Translators are born not made », practical Papers for the Bible translator, Vol.32, n.4, October 1981, pp401-405. Cet artricle mentionné par Michel Ballard dans " La traduction de la théorie à la didactique ».

différentes compétences, tant de phénomènes et de considérations qu'on ne peut espérer les combiner dans une opération mécanique.

Par ailleurs, les professionnels soulignent qu'on ne pouvait traduire un texte sans se rattacher à un domaine précis et que l'on connait bien ce domaine : pour traduire un texte chimique il faut être un chimiste, ou avoir des études en chimie, pareil pour un texte littéraire. En plus, pour traduire il faut bien connaitre les deux langues en présence : la connaissance de la langue de départ assure la bonne compréhension, et la connaissance de la langue d'arrivée assure une bonne restitution. Par conséquent, la traduction n'avait qu'un caractère pernicieux, car elle n'était qu'un exercice scolaire, pratiquée souvent sous forme orale pour soutenir le niveau de la compréhension au premier cycle (le cycle primaire), elle n'est plus pratiquée sous sa forme écrite traditionnelle que dans le cycle secondaire qualifiant comme matière indépendante sous des modalités plus au moins atténuées à l'examen du baccalauréat (au Maroc aussi). A ce niveau, on ne parle plus de la traduction comme moyen d'acquisition de la langue étrangère mais plutôt c'est une mesure (test) de capacité et de compétences linguistiques. A ce propos, nous allons étudier dans quelle mesure un exercice de la traduction au niveau secondaire, plus précisément les élèves de la deuxième année baccalauréat au Maroc, représente une pratique méliorative sinon il n'est qu'un simple test de leur niveau linguistique. Ainsi, on aura vérifié également la performance des deux formes, thème et version, sous lesquelles subsiste cette exercice.

Mais avant de se pencher sur la phase pratique, loin de toute critique particulière, comment pouvons-nous limiter l'action *traduction* dans une mise en perspective sérieuse avec le développement des travaux en psychomécanique, en sémantique et en sociolinguistique ? Pour pouvoir répondre, il nous faut un aperçu historique court qui nous permettra tout d'abord de comprendre ce besoin à la traduction grâce à ses fondements sociolinguistiques et ses enjeux interculturels.

11.3- Le transfert et les erreurs à travers la traduction pédagogique :

Le fait de parler du transfert de la LI nous amène à nous poser beaucoup de questions. Qu'entendons-nous généralement par « transfert» ? Quelle est la différence entre un transfert positif et un transfert négatif ? Où est la distinction, dans le cas des transferts négatifs, entre les erreurs d'interférence et les erreurs de développement ou intralinguaux ? Nous pouvons désigner ici deux types d'influences : positives et négatives, qui nous mènent, à leur tour, à des transferts positifs et négatifs. Ce n'est toutefois pas chose facile que d'effectuer une classification d'erreurs puisqu'une même erreur peut être expliquée de plusieurs manières. Par exemple, « خْرّجْ» est un mot en arabe marocaine que nous utilisons dans la classe pour désigner le mot français « résoudre » ou « faire » l'exercice ou le travail . Par conséquent, L'apprenant marocain écrit ou dit selon sa propre traduction : «*j'ai sorti l'exercice* », au lieu de dire «*j'ai fait l'exercice*», c'est tout simplement parce que le mot «خْرّجْ » a une autre signification qu'est « *sortir* » ou « *faire sortie quelqu'un ou quelque chose* ». Cela

peut être identifié comme une erreur lexico-sémantique, mais en même temps comme une erreur de cohésion et cohérence. Une classification trop limitative ou trop large peut conduire à des extrêmes. Nous allons donc explorer ces questions dans les paragraphes qui suivent.

11.3.1- Influence de la LI et le transfert :

Le concept de transfert linguistique est une caractéristique fondamentale de l'apprentissage de la L2 : la LI est un support cognitif qui aide l'apprentissage de la L2. Les élèves, selon Porcher (1992), « *ont tous une langue maternelle, donc ils n'ignorent pas ce que c'est que de faire marcher une langue et ce que l'on peut en espérer*» (p. 32). Dans les théories sur l'apprentissage de la L2, il coexiste deux positions opposées. Une première où les chercheurs minimisent l'influence de la LI sur l'apprentissage de la L2. Les chercheurs Meisel, Clahsen et Pienemann (1981) concluent que le transfert est un phénomène sans grande importance. Krashen (1983) considère l'influence de la LI comme un phénomène sans conséquence tout simplement attribuable à l'ignorance (hypothèse de l'ignorance). Les tenants de la deuxième position affirment que l'influence de la LI est une stratégie d'apprentissage et/ou une stratégie communicative. Elles certifient que les stratégies d'apprentissage de cet ordre aident les apprenants à stocker la nouvelle information, augmentant leurs connaissances.

Il est intéressant de noter que certains chercheurs considèrent le transfert comme une stratégie inconsciente, tandis que d'autres le tiennent pour une stratégie consciente. Pour Kellerman (1977), le

transfert n'est pas automatique, mais dépend de la distance linguistique par rapport à la L2.

De son côté , üdlin (1989) précise que le phénomène du transfert est « the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired}) (p. 27). Il estime toutefois qu'il existe certains problèmes avec cette définition, notamment la nécessité de clarifier la nature et le fonctionnement de cette influence d'une langue sur l'autre. üdlin (1989) admet toutefois qu'il est impossible de négliger d'autres facteurs psychologiques qui affectent l'individu dans un contexte institutionnel de l'apprentissage d'une autre langue. Parmi les facteurs énumérés se trouvent la motivation, l'âge, la personnalité, le nombre d'élèves en classe, la capacité d'imitation, les modèles linguistiques, etc.

Le substratum transfert, est un phénomène beaucoup plus étudié par la linguistique contrastive, est une influence d'une langue d'origine (normalement, de la LI) pendant l'acquisition d'une autre langue, indépendamment du nombre de langues que l'individu a apprises. Dans ce sens, pour Galisson et Coste (1976) et pour Richards, J. Platt, H. Platt (1992), il existe deux types de transfert selon le type d'influence qu'une langue affecte sur une autre : ***le transfert positif*** et ***le transfert négatif***. En résumé, le transfert positif, c'est l'influence positive d'une langue connue sur l'apprentissage d'une nouvelle langue ; tandis que le transfert négatif, aussi appelé de l'interférence linguistique, produit des

influences négatives, généralement causées par la LI, des difficultés d'apprentissage, et des erreurs au niveau de la langue.

11.3.1.1- Transfert positif :

Nous parlons du transfert positif lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2 là où il existe une ressemblance entre certains traits ou certaines structures de la L2 et de la LI. Towell et Hawkins (1994) soutiennent que le transfert peut affecter tous les niveaux linguistiques : phonétique, syntaxique, morphologique, lexical et discursif. Odlin (1989), quant à lui, définit le transfert comme l'influence qui résulte des similitudes et des différences entre la langue cible et toute langue apprise auparavant. Alors nous parlons principalement du *transfert positif : il démontre souvent que les apprenants utilisent facilement les similitudes entre leur langue maternelle et la langue à traduire pour faciliter et accélérer la traduction.*

11.3.1.2- Transfert négatif et erreur :

Un deuxième concept appelé l'interférence ou le transfert négatif est considéré comme la principale source d'erreurs dans l'apprentissage de la L2. Selon Lado (1957), les méthodes de description des langues fournissent les meilleurs outils pour l'enseignement, et l'analyse contrastive aide à identifier les problèmes et les difficultés surgissant dans l'apprentissage de la L2. Lado (1957) avance deux hypothèses à la base de cette théorie : la première est que la LI influence l'apprentissage de la L2, et la deuxième que la différence entre les deux langues

constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage. Il fallait donc, selon lui, éviter d'avoir recours à la LI en classes de L2 afin de limiter son influence. Au contraire, dans les années 90, on retrouve Corder (1992) qui considère que l'on a accordé un rôle trop limité à la LI dans l'apprentissage de la L2 puisque, à son avis, la LI participe au processus de découverte de la L2 par l'élaboration d'une comparaison entre les deux langues.

Afin de mieux comprendre le rôle de la traduction avec le transfert (positif et négatif), et pourquoi l'utilisation de la langue maternelle comme aide à l'enseignement / apprentissage du FLE, nous montrerons dans la partie suivante (la partie II) comment les enseignants et les élèves du TC (Tronc commun) du lycée IMAM CHOUTAÏBI aperçoivent l'utilité de la traduction pour l'enseignement apprentissage du FLE.

« PARTIE II »- PERSPECTIVES DE LA TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

De la théorie que résument les instructions officielles et les principes théoriques des méthodologies d'enseignement des langues étrangères à la pratique que reflète le vécu des élèves marocain du village de Ghafsaî dans les classes du français, où se dessine un grand écart. Officiellement, il est déconseillé voire interdit aux élèves de faire usage de la traduction et de la langue maternelle en général en classe du français et de l'anglais comme ont bien expliqué avant. Officieusement, aussi bien les élèves que les professeurs font usage de cette technique sous la pression des exigences de rentabilité, voire pour répondre aux contraintes du milieu scolaire.

En ce qui concerne la partie pratique, qui reposera essentiellement sur des questionnaires réalisés et distribués aux enseignants de français de la première année du secondaire qualifiant (le niveau tronc commun) du lycée IMAME CHOUTAÎBI à Ghafsaî, on étudiera premièrement quelle place réservée à la langue maternelle en classe de FLE ? Et comment les enseignants ainsi que les inspecteurs aperçoivent les possibilités d'apprentissage que favorise la traduction pédagogique en classe de FLE ?

Comme la langue maternelle est une langue qui représente l'origine, le noyau culturel et dire même la société dans laquelle vie l'élève quotidiennement, ce seront des enfants entre 13-15 ans qui auront la partie impotente dans notre analyse du corpus. Le but de ce corpus n'est pas seulement l'analyse les différents usages de la langue

maternelle en classe de FLE, mais aussi mener une comparaison entre la conception que portent les élèves sur ce sujet et la vision des enseignants sur l'efficacité ou la non-efficacité de l'utilisation de la L.M dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Alors, parmi les questions qui prennent une grande partie du débat actuel dans le domaine de la didactique c'est d'abord, Est-ce que la langue maternelle doit être utilisée dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère ? Si nous admettons cette proposition, alors comment pourrons-nous garantir une bonne exploitation de la L1 pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la L2, et Si l'on doit revaloriser la traduction en classe de français langue étrangère, alors comment pourrons-nous éviter malgré tout que certains apprenants adoptent une stratégie systématique de traduction mentale terme à terme, qui ne peut cependant que provoquer des blocages dans le processus d'apprentissage ?

Avec notre travail pratique nous espérons pouvoir finalement donner des idées plus claires pour pouvoir répondre à ces questions.

Dans un deuxième chapitre, on abordera plus profondément l'aspect critique de la traduction : comment les élèves de jeune âge et d'une manière inconsciente requièrent à la traduction L1→L2 pour pouvoir produire à l'oral ou à l'écrit. Est-ce possible que la traduction mentale directe chez les élèves influence leur apprentissage du FLE ? N'est-il pas évident que la langue maternelle pourra jouer un rôle de médiateur qui facilite l'action d'apprentissage et d'enseignement du FLE ? Pour cela, on analysera des exemplaires de questionnaires préparés, distribués et remplis par différents élèves de l'établissement

même et le niveau scolaire T.C. Après avoir traité ces variantes, on en tirera des statistiques finales de l'ensemble des réponses accueillies qu'on en puisse avoir une conclusion finale.

Chapitre premier : La position de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

1. Une condamnation nuancée de la traduction :

Il n'existe pas une position catégorique pour ou contre la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français au Maroc. On peut toutefois distinguer entre le principe et l'exception.

1.1. La norme, rejet de la traduction :

Lors de notre visite à l'académie de l'éducation nationale à Fès, à la recherche des instructions officielles pour savoir leur position envers la traduction dans les classes des langues étrangères, les responsables nous ont affirmé qu'il n'existe pas d'instructions écrites à cet égard. Il en découle, selon cette première information, que l'enseignement des langues étrangères n'obéit à aucune règle tout au moins une seule écrite qui déconseille l'utilisation de la traduction et de la langue maternelle ou autre langue en classe. En l'absence de recommandations claire et bien détaillées, on a pris le chemin de la pratique des classes de français au Maroc pour se renseigner sur la nature des instructions orales qui circulent dans le milieu académique chaque fois qu'il est question d'enseigner-apprendre cette langue étrangère. les responsables

pédagogiques[81] se contentent de formuler oralement leurs recommandations quant au écueils disparaissent avec le temps, progressivement qu'il avance dans son apprentissage (Entretiens : Annexe 5). On imagine donc que la traduction admise à ce niveau n'est pas une solution, mais tout simplement un moyen provisoire qui sert à lutter contre les difficultés rencontrées par les débutants au niveau du lexique surtout.

Au final, hormis de rares exceptions où la traduction est admise, on peut affirmer avec l'inspecteur chargé de l'enseignement du français au Maroc que cette technique est purement et simplement interdite et inutile (Ibid). Les raisons sont nombreuses et bien dévoilées par monsieur l'inspecteur.

1.2. Les justifications du rejet de la traduction dans les classes :

Une fois annoncé le principe du bannissement de la traduction dans la classe du français, et plus généralement dans les classes de langues étrangères, vient ensuite l'ordre des explications sur les raisons de ce rejet. Selon les instructions données au corps enseignant du français, l'emploi de la traduction altère les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère, à savoir « doter l'élève d'une autonomie ou une spontanéité langagière » (Entretiens, Annexe 5).

[81] De notre choisi comme source de nos informations, pour le FLE, Said KALOUBI, inspecteur et responsable des programmes de langue française des régions de TAOUNATE, (Annexes 5)

Ce qui est voulu donc n'est autre qu'un enseignement direct des langues étrangères, dont le français au Maroc. Il faut donc éviter tous les procédés qui permettent de contourner l'utilisation de la langue étrangère apprise, et la traduction en est un moyen parmi tant d'autres. Elle s'impose comme l'intermédiaire empêchant l'investissement de l'élève dans la langue étrangère à laquelle il doit être exposé depuis ses débuts d'apprentissage.

Au lieu de comprendre directement dans la langue étrangère, l'apprenant développe, selon les termes de l'inspecteur chargé de l'enseignement du français, de « mauvaises habitudes » consistant à rester dépendant de la traduction (Ibid). Elle devient de ce fait son refuge nécessaire, un moyen sans lequel il ne peut comprendre le sens d'un mot étranger. Les consignes de l'inspectrice de l'anglais recommandent d'habituer les élèves à comprendre dans la langue étrangère au lieu de leur traduire. Elle ajoute que lorsqu'on traduit aux élèves, ceux-ci ne prêtent pas attention à la langue étrangère et dès lors ne comprennent pas ; alors que ne pas les habituer à la traduction, les incite à déployer leurs efforts pour comprendre dans la langue étrangère (Entretiens : Annexe 5).

Les responsables ayant pour devoir d'expliquer les instructions officielles aux enseignants nous éclaircissent, lors de nos entretiens, par des exemples allant dans le sens de refus de la traduction. Le mot d'ordre qui revient chaque fois pour écarter ce procédé est celui de mettre en avant ses inconvénients. Outre les premiers défauts vus plus haut, il est avancé que la traduction fait appel à « une interférence

négative » aussi bien pour la réception d'un énoncé que pour sa production (Entretiens : Annexe 5).

Finalement, nous devons noter que le ministère de l'éducation marocain a mise en place depuis l'année scolaire 2019-2020[82] une nouvelle stratégie intitulée l'alternance langagière ou codique. Instaurant à côté de l'enseignement classe des L.E, un enseignement/apprentissage bi-plurilingue. Ainsi, on aura plus recours pour l'avis de monsieur l'inspecteur à la L.M, car les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, dans ce cas, ne sont plus les mêmes , en expliquant :

« Il faut tout d'abord, comme étant enseignant de FLE, se montrer à vos élèves comme exemplaire, que c'est possible de devenir bon producteur en FLE. Puis, utiliser la LM c'est inévitable en classe par les élèves mais que cela soit déterminé à la continuité et l'accomplissement des objectifs du cours de FLE.

Il y a plusieurs moyens à utiliser qui favorisent sans être un handicap d'apprentissage du FLE, comme l'enseignement par le TIC, car ce moyen ou méthode développe l'autonomie de l'élève et la capacité de s'autoévaluer en permanent.

En finale, le système d'enseignement apprentissage marocain à introduit au cours de ces années (2019-2020) ce qu'on appelle l'alternance langagière ou codique, ainsi l'apprenant apprendra d'autres disciplines au moyen du FLE. C'est une ouverture des dimensions de la pratique de cette langue, ainsi une voie pour renforcer l'apprentissage des autres L.E notamment l'anglais. De cette nouvelle stratégie l'linguistique, la position du FLE change de - langue objet

[82] Enseignement des matières scientifiques en langue française dans les cycles secondaires (collège et lycée) et en alternance codique arabe/ français au cycle primaire.

d'étude- à un moyen d'étude. ce qui ne laissera place d'aucune occasion au recours permanent à la L.M »

2. Présentation de l'établissement et du corpus :

L'établissement choisi pour notre recherche est celle de IMAME CHOUTAÎBI, un lycée qui se situe à l'extrémité du village du Ghafsaî, et qui se présente comme le plus grand Lycée dans les régions de taounate (contenant 90 enseignants de différentes disciplines y compris 13 du FLE). Mais avant d'entamer l'analyse du corpus, voici un aperçu sur le lieu où nous avons porté notre observation et étude de terrain.

2.1- La géographie de Ghafsai :

C'Est une ville positionnée au nord du Maroc. Elle est située dans la province de Taounate, région de Fès-Meknès[83]. Sa population atteint en 2004 5 492 habitants qui vivent de l'agriculture.

Le climat de Ghafsai est méditerranéen, mâtiné de continentalité et subissant les influences atlantiques. Il est comparable à celui des villes du sud de l'Espagne, Cordoue notamment. L'hiver est plutôt doux et humide.

2.2- Le langage des citoyens du village :

Les citoyens du nord du Maroc utilisent un langage différent des autres régions du pays, appelé *Jbala*. Mais, à Ghafsai la langue de *Jbala* n'est pas comme celle du nord. Elle timbré par un amalgame

[83] Annexe 21

d'Andalousie avec son lexique arabe, un autre amazighe, une dizaine de la langue espagnole ancienne, du persan et du français.

Quand on parle des variantes du *Jbala* comme langue, nous parlons aussi du changement phonétique des lettres et des mots. Le changement par exemple de la lettre [K] qui chez *Jbala* devient un [a] au début de certains mots comme « kanakol » ; je mange ; « anakol ».

Voici une liste des mots utilisés dans la langue *Jeblija* de Ghfsai :

« Jeblija (ghafsai) » – « le français » – « l'arabe marocain standard »

« Lijah » – pourqoi – « âlaʃ »

« Lahala o hnaʃi » – dépêches-toi – « fisaâ »

« el modaâ » – le lieu / la place – « blasa »

« tʃotʃiwah » – une pause – « stiraha »

« al adamij » – l'homme / celui – « ʃrif / sijad »

« sahwata » – une cuillère – « meîlka »

« doâma » – le visage / la figure – « wzah »[84]

Ainsi, Le répertoire verbal des habitants de Ghafsai, notamment ses élèves est constitué de l'arabe dialectal (langue maternelle), de l'arabe standard (langue d'étude), du français (première langue étrangère) et de l'anglais (deuxième langue étrangère). L'enseignant possède aussi la même langue maternelle que les élèves mais nous le considérons comme étant un expert dans la pratique du français de par sa formation et de par son statut.

[84] Annexe 22

Alors, nous considérons la classe, dans notre recherche, comme une situation de communication potentiellement bilingue dans laquelle l'enseignant est perçu comme un locuteur bilingue et les apprenants comme des bilingues virtuels[85] (Causa, 1996).

Dans cette perspective que nous avons fait un tour d'horizon de cette situation langagière si spécifique au contexte d'enseignement / apprentissage du FLE au Maroc et dans un second temps, nous passerons à la mise en place des outils déployés dans notre recherche sur le terrain.

2.3- Définition du corpus :

Le but d'un corpus est de constituer une référence qui puisse servir de base à des études linguistiques. Il permet d'atteindre une vision plus objective des phénomènes linguistiques observés, car ainsi, on évite de faire reposer l'étude du langage et langue sur la seule introspection du linguiste. La linguistique de corpus a connu un développement important ces dernières années avec l'essor de l'informatique qui a rendu possible le stockage et le traitement automatisé de grandes banques de données textuelles. Pour que cette référence soit jugée fiable et représentative, il faut qu'elle contienne un échantillon de textes représentant dans toute sa diversité (…) la réalité langagière que l'on souhaite étudier.

Un bon corpus est caractérisé par trois qualités : la taille, l'homogénéité et la diversité. Il est évident que pour créer un corpus

[85] CAUSA M., « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction », in F. Cicurel & E. Blondel, (dirs.), La construction interactive des discours de la classe de langue, *Les carnets du Cediscor*, n° 4, 1996, pp. 111-129

représentatif, il ne suffit pas d'analyser une dizaine de questionnaires pour en tirer ensuite une conclusion sur notre sujet. Le corpus doit donc avoir une certaine taille afin qu'il soit utile pour des études linguistiques. Par « homogénéité » on entend que le corpus soit cohérent et qu'il comporte une régularité. La diversité est essentielle, parce que si les données sont trop uniformes, les résultats ne seront pas représentatifs. En constituant un corpus sur l'utilisation de la langue maternelle il est par exemple nécessaire, que nous analysons non seulement les questionnaires des enseignants, mais encore ceux des élèves.

Évidemment le corpus que nous avons constitué n'est pas extrêmement grand et détaillé, tout simplement parce que nous n'avions ni les moyens informatiques, ni le temps nécessaire pour le faire. Mais nous avons essayé de le faire aussi représentatif que possible, même si ce n'est que pour une certaine région géographique (Fès). Le corpus n'est donc pas une référence pour pouvoir juger l'efficacité de la langue maternelle pour l'enseignement et apprentissage du FLE en général, mais il peut nous donner une idée essentiellement sur son rôle et ses différentes utilisations en classe per l'enseignant ou l'élève.

2.4- La procédure du travail :

Tout d'abord on a constitué deux questionnaires, un pour les apprenants et un autre pour les enseignants, dans lesquels nous avons essayé d'englober le travail par des questions à choix multiples et des fois argumentés. Ces deux questionnaires comme on va les voir par la suite, chacun d'eux comporte au minimum six questions avec des sous

questions bien orientés. Pour assurer leur anonymat, nous avons demandé des informations générales, sans indiquer leurs noms, sur leur âge, sexe, expérience d'enseignement, établissement et d'autres informations personnelles.

Ensuite, lors d'une observation nous avons contacté l'établissement IMAME CHOUTAÏBI à GHAFSAÏ dans les régions de TAOUNATE pour la récolte des données. Nous leur avons expliqués le but de ce travail de maturité et on leur a demandé, s'ils sont d'accord d'y participer, et comme prévu on a eu l'avis favorable.

Quand nous avons reçu les questionnaires des enseignants remplis, nous avons commencé par mettre à part ceux qui étaient inutilisable pour notre corpus (par exemple des questionnaires des participants qui n'ont pas pu ou voulu remplir). Notre objective est d'identifier les avis des enseignants vis-à-vis de sujet de notre recherche et qui fait partie aussi de leur pratique pédagogique en classe.

<u>Chapitre deuxième</u> : La pratique des enseignants et la traduction pédagogique en classe :

1. Présentation du Questionnaire 1 : « Questionnaires des enseignants » (annexe 6) :

Le questionnaire présent était réalisé après des années de pratique en classe d'où on a pu faire une observation proche du constat à propos du niveau des élèves en classe du FLE au Maroc. Les enseignants nous ont donné toute la liberté de poser les questions sur ce sujet notamment de les observer autant que possible pour tirer des hypothèses sur lesquelles le questionnaire se basera.

2. Analyse et interprétation des données :

Pour commencer, nous avons voulu mettre l'accent sur qu'est-ce que la traduction pédagogique comme technique parmi plusieurs que l'enseignant peut-il l'utiliser pour faciliter l'enseignement et apprentissage du FLE en classe. La question suivante nous permettra de savoir si les enseignants utilisent ou pas la langue maternelle en faveur de l'enseignement du FLE.

A. Est-ce que vous utilisez la traduction pédagogique en classe ?

Les réponses ont été repartitionner comme prévu à deux : (le diagramme n°1)

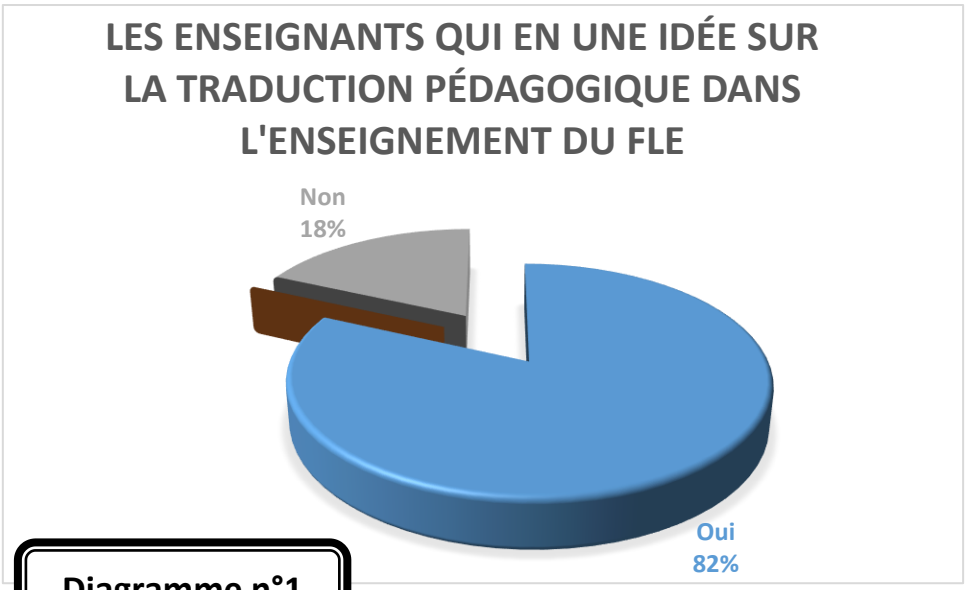


Diagramme n°1

18% disent qu'ils n'utilisent pas la traduction pédagogique en classe, par contre **82%** des enseignants l'utilisent souvent. Cependant, dire « oui » ou « non » présuppose que l'enseignant a une idée claire sur ce que signifie la traduction pédagogique, pour cela nous avons posé la question suivante :

- *C'est quoi à votre avis une traduction pédagogique ?*

Commençant par les **18%** qui n'utilisent pas la traduction pédagogique. Ils nous ont donné des définitions courtes et claires et qui vont vers le même point, celui que la traduction pédagogique n'est que la dernière solution que l'enseignant utilise pour transmettre un savoir et le faire comprendre à ses élèves. Voyons deux exemples de réponses de deux enseignants qui enseignent le même niveau dans le même établissement :

Réponse 1 :

> C'est le fait d'employer la langue maternelle des apprenants en leur enseignant une langue étrangère pour leur facilité la compréhension.

Réponse 2 :

> C'est la dernière solution pour que les élèves comprennent un mot.

Alors comme c'est remarqué, les deux définitions délimitent le rôle de la traduction pédagogique dans un rôle de dépannage, cela dit que c'est la dernière méthode ou solution que l'enseignant peut utiliser pour faciliter la compréhension tout en négligeant les autres compétences de production.

Or, Pour les 82% qui disent qu'ils utilisent la traduction pédagogique, parmi les définitions que nous avons collectées, il-y a c'est trois :

Réponse 1 :

> C'est venir en aide pour débloquer une situation d'apprentissage après avoir essayer les moyens possibles.

Réponse 2 :

> *La traduction pédagogique se fait pour un mot nouveau ou difficile pour les apprenants, il s'agit donc de bien l'expliquer en français et c'est aux élèves de donner la traduction en arabe et non pas le professeur.*

Réponse 3 :

> *Comprendre le professeur en se référant au vécu quotidien de l'élève.*

Les deux premières définitions (réponses 1 et 2) présentent aussi la traduction pédagogique comme simple moyen de dépannage qui vient après les autres méthodes pour débloquer une situation d'apprentissage. Par contre la troisième définition met en lumière le coté social de l'apprentissage. Construire un élève, c'est construire en réalité un acteur social, et qui par la suite utilisera son apprentissage de la langue française dans des contextes qui relèvent de sa vie quotidienne, alors que la langue maternelle est aussi une partie de son quotidien qu'il ne faut surtout pas le négliger.

Pour les enseignants questionnés, et qui n'avaient pas une idée assez claire sur ce que nous désignons par la traduction pédagogique, nous leur avons présenter une définition simple, qui pourrais faciliter pour eux l'accès direct au sens général des critères d'utilisation de ce moyen d'enseignement soumis à l'épreuve. Qui a pris la forme suivante :

« Mise en contexte : Ce questionnaire est inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui porte sur le sujet de l'utilisation de la langue maternelle (L.M) dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère(L.E), ce qu'on appelle aussi la traduction pédago gique / didactique ou les interférences linguistiques. »

Par la suite, nous avons demandé aux enseignants de prendre position par rapport à l'utilité de l'utilisation de cette méthode dans l'enseignement du FLE. Le tableau suivant illustre La fréquence de l'utilisation de la L.M pendant les séances de l'enseignement du FLE :

B. Utilisez-vous comme enseignant du FLE (français langue étra ngère) la traduction pendant vos cours ?

Souvent:	**45%**
Rarement:	**55%**
Jamais:	**0%**

***C.* Est-ce que vous pensez que l'utilisation de la langue propre en classe, est utile pour l'enseignement/Apprentissage du FLE (français langue étrangère) ?**

Par cette question, on a voulu examiner l'utilité de la L.M pour l'enseignement du FLE, et voici les statistiques qu'on retenues (diagramme 2) :

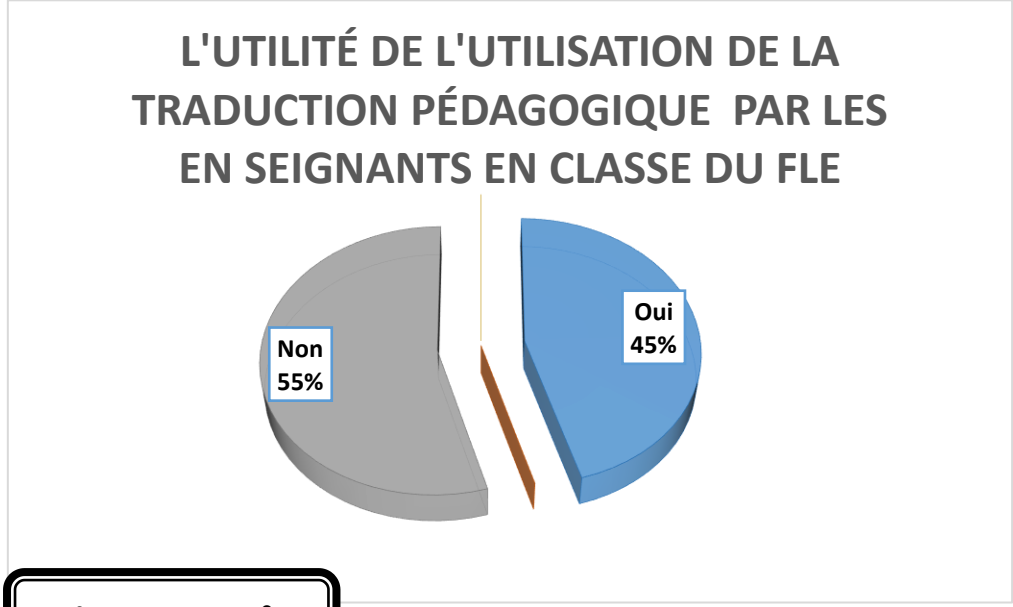


Diagramme n°2

Comme nous remarquons, Il n'y avait pas une grande différence entre ceux qui ne trouvent aucune utilité de la L.M et ceux qui la trouve plutôt utile pour l'enseignement du FLE. Ainsi, **55%** justifient leur choix par le fait que, à long terme, l'emploi de la LM entrave la compréhension et crée une hésitation chez l'élève de produire en FLE, ce qui rend l'attient des objectifs difficiles. Alors, introduire la langue maternelle ne peut qu'être une bouée de sauvetage qui facilite l'acquisition de la langue étrangère dans certains cas déterminés.

D'une autre part, **45%** des enseignants ne pense pas que l'utilisation de la langue maternelle a un effet toujours négatif sur l'enseignement du FLE. Parce que, pour eux, malgré que les deux langues ne se rapproche plus au niveau de la structure, les élèves peuvent s'appuyer sur leur langue maternelle comme référence pour

pouvoir facilité la compréhension ou même la production en FLE, surtout au niveau du lexique.

La question D, nous donnera une idée sur la capacité des élèves à produire en FLE sans retour à la LM, ainsi nous pouvons savoir est-ce que les compétences acquises ou non par les élèves sont la cause :

D. Quand les élèves participent aux activités orales ou écrites, est-ce que vous remarquez que :

D.1 Ils sont capable à tout répondre en français.

D.2 Il est censé qu'ils cherchent la traduction des (mots, expressions,...) qu'ils ont, peut être, oubliés (ou qu'ils ne les savent pas) en français.

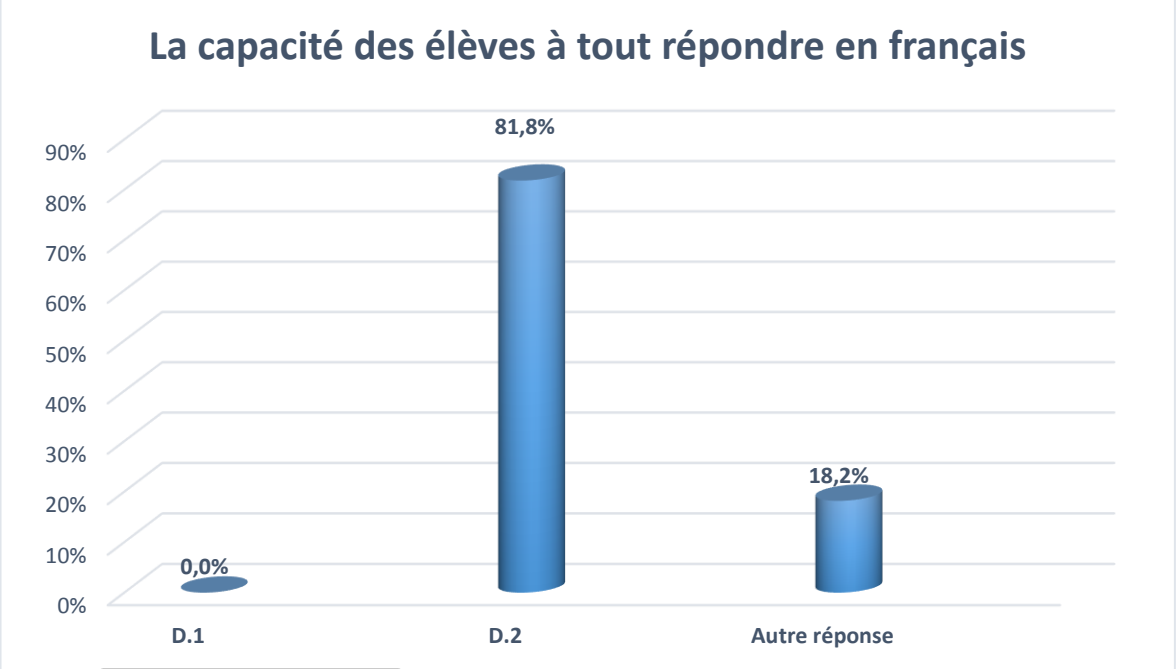


Diagramme n°3

Alors ce diagramme montre que **81,8%** des enseignants participants à cette recherche affirment que les élèves requièrent à la traduction L1-L2 pour pouvoir produire. Par opposition, que **18,2 %** des enseignants considèrent que les élèves ont la capacité et le niveau

convenable de produire en français sans utiliser la langue maternelle comme référant.

E. Acceptez-vous théoriquement l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement de la L.E ?

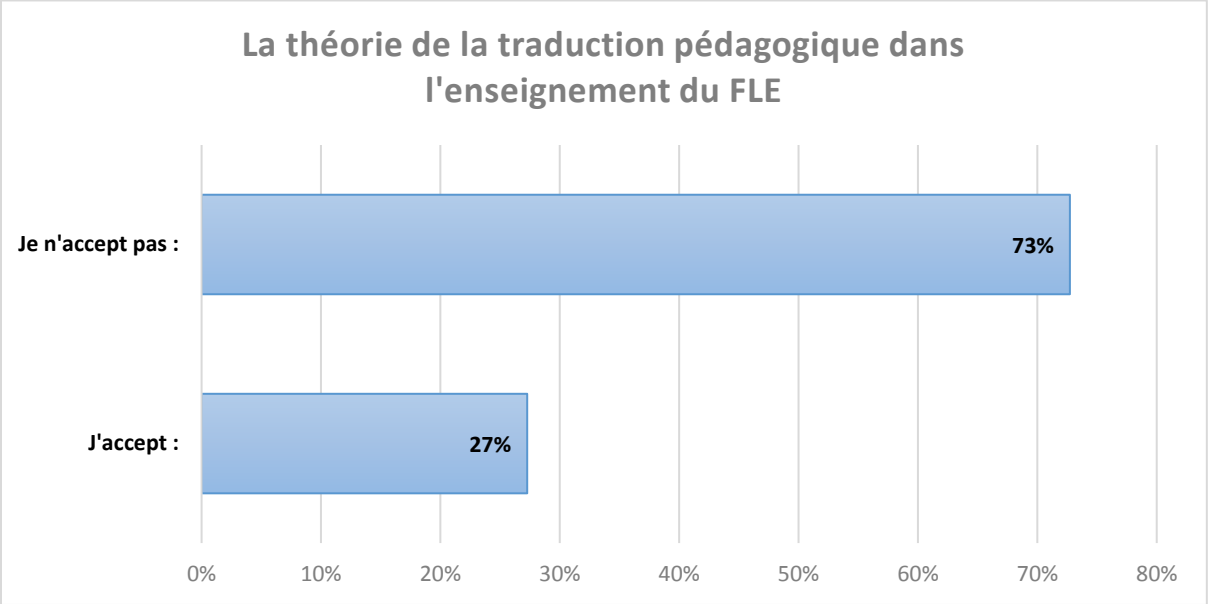


Diagramme n°4

A travers les résultats, nous avons une confirmation et une affirmation de l'hypothèse émis au début de cette recherche qui dit que : *On ne peut pas négliger la présence basique et référentielle de la L.M dans l'enseignement d'une L.E malgré que les enseignants, en suivant les instructions officielles, refusent l'utilisation de la traduction dans leur enseignement.*

Alors, **73%** refusent qu'ils soient dans certain cas sous l'obligation d'utiliser la langue maternelle en classe comme méthode d'enseigneme nt apprentissage, par contre les **27%** restant avouent qu'il est important

d'utiliser la L1 dans des cas particuliers de blocage et d'incapacité d'enseignant à atteindre son objectif final de la séance. C'est pour cela , nous avons voulu savoir dans quel cas particulier les enseignants qui disent « oui » utilisent-ils la langue maternelle en classe du FLE :

✓ ***Si « oui », quand vous l'introduisez* (*) :**

F.1 Quand l'élève n'arrive pas à comprendre un lexique (un mot, une expression..) qu'il vient de rencontrer dans une activité de lecture.

F.2 Quand vous expliquez une règle ou une forme grammaticale dans une activité de langue.

F.3 Quand vous aidez l'élève dans une activité orale ou écrite à retrouver des mots en français pour pouvoir produire .

F.4 Quand vous parlez en classe hors du sujet de la leçon (Sujet personnel avec un élève, sujet de discipline…).

F.5 Autre cas : … … … …

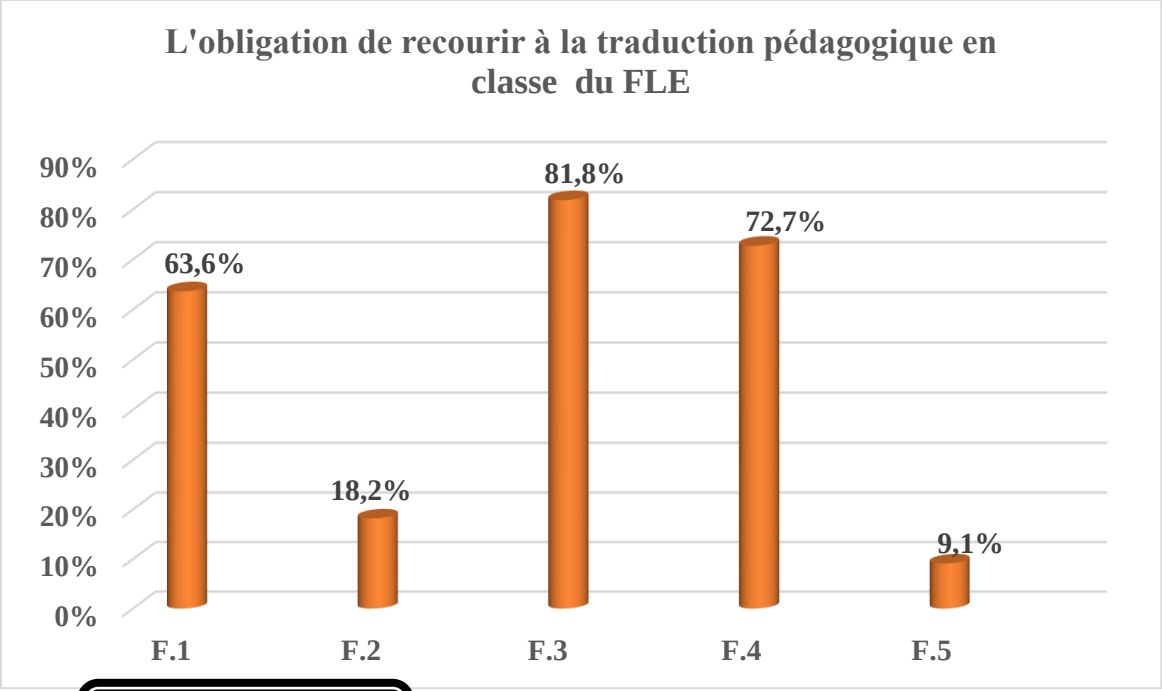


Diagramme n°5

Le F.3 qui se place en premier choix par **81,8%**, renvoi à la possibilité d'utiliser la langue maternelle dans la production orale ou écrite ce qui est tout à fait le contraire de ce qui est dit par les enseignants dans les réponses précédentes. Cette contradiction nous mène à constater qu'il y a une possibilité que la langue maternelle plus qu'elle est une solution de compréhension « ou de dépannage », c'est un outil efficace pour faciliter la production pour les élèves.

Parmi les autres propositions que les enseignants participants ont proposées :

- Quand l'élève rencontre un lexique scientifique ou technique.
- Quand il s'agit d'administrer des conseils afin d'orienter les élèves vers la voie ou une démarche réussie.
- A l'utilisation d'un proverbe ou d'une poésie.

Nos hypothèses de recherche se confirme par ces résultats. Les élèves et les enseignants ont recours à la traduction pédagogique le plus souvent quand il s'agit de la réception ou la production en L.E (voire aussi le diagramme 8 ; des méthodes et des activités). Les statistiques relevés des réponses des enseignants montrent que 81,8% d'eux utilisent la Langue maternelle (ou généralement l'arabe marocain) pour aider leurs élèves à traduire le lexique pour pouvoir produire en L.E, ainsi que 63,6% d'eux utilisent la L.M pour traduire le lexique difficile en L.E. Ces pourcentages si importants confirment que le lexique comme partie basique pour l'apprentissage d'une langue, est mis en référence à la L.M pour aboutir à une compréhension référentielle

chez l'élève. le faible pourcentage de 18,2% indique la rareté de l'utilisation de la traduction pédagogique dans l'explication des règles de la langue étrangère ,ce qui explique l'incapacité de l'enseignant ou de l'élève à faire ce passage difficile entre deux systèmes langagiers (dans notre cas de recherche : le français et l'arabe marocain) qui n'appartiennent pas à la même catégorie, néanmoins qui doivent être en confrontation permanente et en comparaison influençant l'apprentissage du FLE.

***G. Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent la traduction pédagogique* :**

G.1. Tronc commun lettre

G.2. Tronc commun science

G.3. Première année Baccalauréat science humaine

G.4. Première année Baccalauréat science expérimentale

G.5. Autre classe : … … … … …

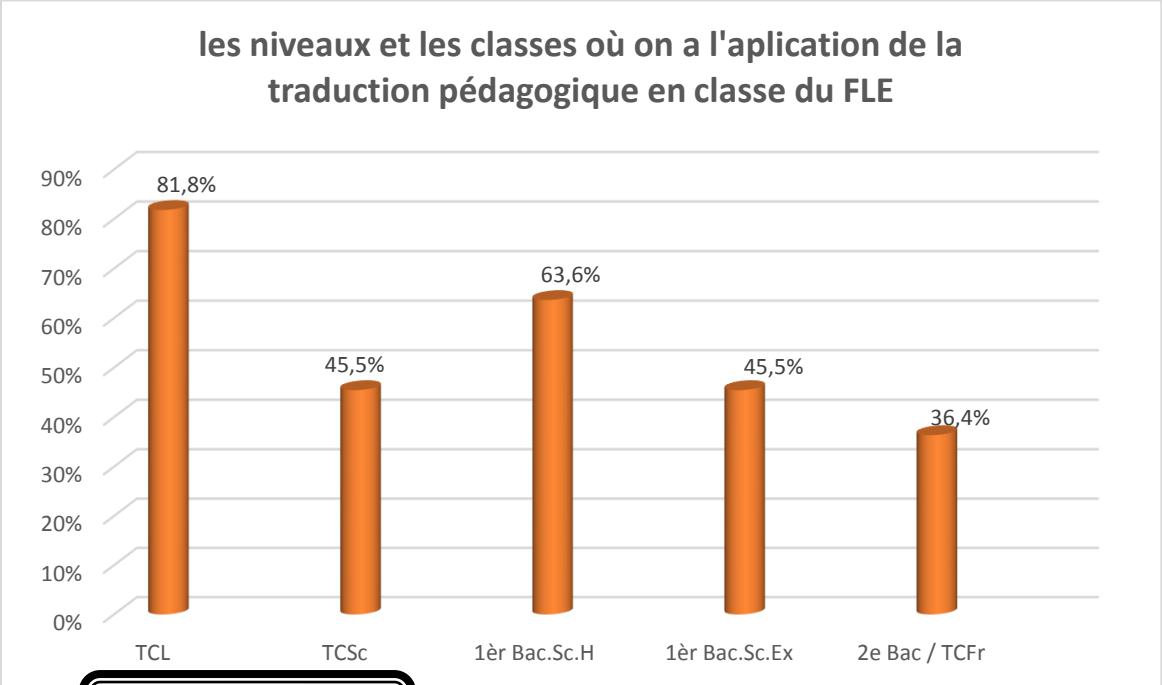


Diagramme n°6

Les résultats de cette question nous donnent une idée sur la nature des niveaux et des classes avec lesquelles les enseignants ont recours le plus à la traduction. La première année du secondaire qualifiant ; tronc commun lettre ; était le niveau le plus mentionné dans les réponses, ce qui reflète la véridiction des résulta de nos observations aussi et notre choix du questionnaire effectué pour les élèves de ce niveau.

La question suivante cible le type d'activités où l'enseignant remarque qu'il a le besoin d'utiliser sa propre traduction pédagogique ou même interprétation pédagogique au cours de la leçon. Ainsi, on pourra identifier les champs d'utilité de cette méthode.

H. Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de les utiliser avec :

Méthodes d'explication	*Activité de lecture (A)*	*Activité de langue (B)*	*Activité de production orale (C)*	*Activité de production écrite (D)*
F.1 : gesticuler				
F.2 : illustrer				
F.3 : simplifier le lexique				
F.4 : Traduire				
F.5 : consulter le dictionnaire				
F.6 : autre…….				

Résultats obtenus :

Méthodes d'explication	A	B	C	D
F.1	82%	36%	73%	45%
F.2	73%	36%	45%	55%
F.3	91%	64%	64%	82%
F.4	45%	9%	45%	55%
F.5	91%	27%	45%	64%
F.6	0%	0%	6%	6%

Ce qui nous intéresse de ce tableau c'est la ligne F.4 qui renvoi aux différentes utilisations de la traduction dans l'enseignement apprentissage du FLE. Voyons le diagramme 7 ci-dessous qui projeté les statistiques de la ligne F4 :

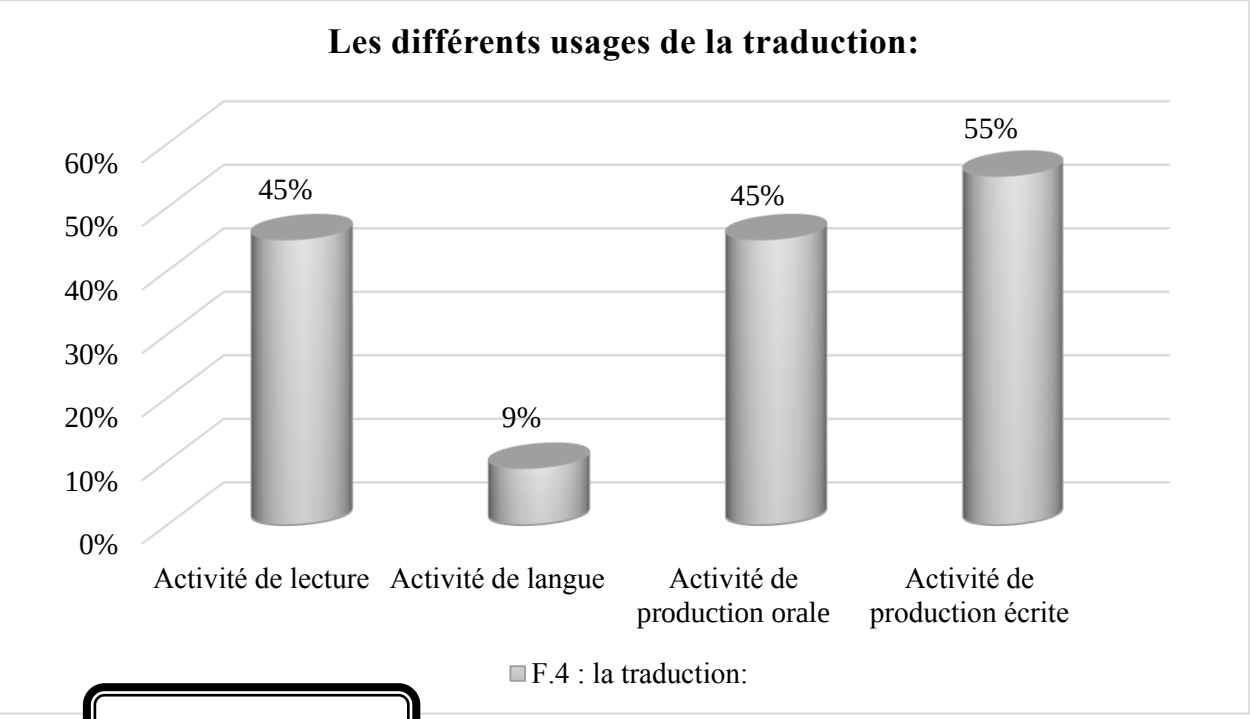


Diagramme n°7

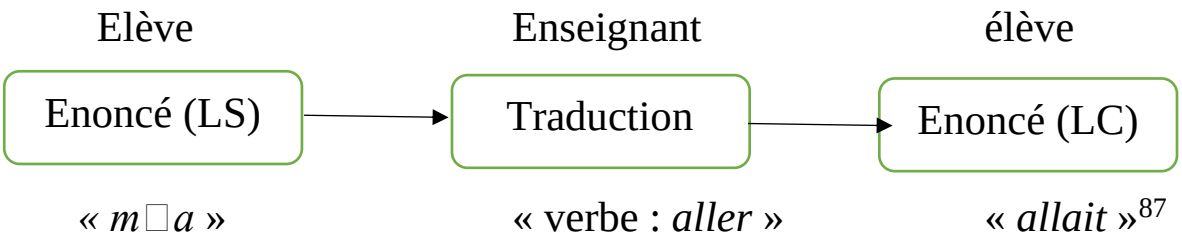
Alors, nous pouvons constater qu'en 1er classe on a, avec **55%** l'activité de production écrite, c'est-à-dire, que les enseignants du FLE doivent passer par l'usage de la traduction pour pouvoir arriver à

l'objectif qui est : la capacité de l'élève à produire correctement à l'écrit en FLE. Comment se processus se fait-il ? un des enseignant nous explique-t-il:

Au cas des interférences, ce qui est un constat inéluctable à nos jours en classe du FLE[86], entre L.M et L.E, on est imposé devant l'utilisation de la traduction comme moyen d'explication, de différentiation ou même de réorientation. Par exemple le blocage de l'élève dans un lexique dans une phrase produite à l'écrite :

« *Mon ami ….. (blocage lexicale) toujours à l'école heureux* »

Dans le cadre d'une séquence narratif, l'enseignant à traverser trois phases (activité de lecture : le schéma narratif ; activité de langue : les temps du récit ; production orale : raconter un souvenir d'enfance) pour arriver à la production écrite, ainsi l'élève est propriétaire de toutes les compétences nécessaires pour pouvoir produire en FLE .



Cet exemple donné par cet l'enseignant, n'est que le recours à une simple traduction intelligible lexicale[88] du mot dans une production écrit. Or, le problème du lexique parvient chez l'élève à cause du manque du contact permanent au FLE à travers la lecture, l'écoute,

[86] Annexe 11
[87] LS : langue source ; LC : langue cible
[88] Annexe 15

etc… c'est pour cette raison qu'on trouve en deuxième position, avec le pourcentage de **45 %** (diagramme 7) l'activité de lecture et la production orale, ce qui prouve l'utilité de la traduction souvent lexicale. Finalement **9%** (diagramme 7) seulement pour son utilisation dans les activités de langue.

La traduction ou l'utilisation de la langue maternelle comme méthode d'explication du lexique ou d'une forme grammaticale n'a qu'un pourcentage assez modeste (*voir tableau des résultats de la question H pour les méthodes d'explication* ; p191) par rapport à d'autres méthodes comme faciliter le lexique - par des synonymes, des exemples claires,..- au niveau de la réception . Mais au niveau de la production , on ne peu pas facilité un lexique qui n'existe pas encore dans les connaissances de l'élève, donc, c'est que à ce niveau là, qu'on recours à la traduction.

Ce n'est pas du tout étonnant d'avoir **0%** pour la traduction, ce qui affirme les résultats de la question précédente, et **44,4%** pour l'utilisation que du français langue étrangère (un lexique facile) comme méthode la plus utilisée en classe. **38,9%** pour F.1, qui renvoi à l'utilisation des gestes et du non verbale qui se place en 2ème position comme méthode la plus utilisée pour l'enseignement apprentissage du FLE.

I. Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 / L2 (L1= Langue propre, L2= Langue étrangère) :

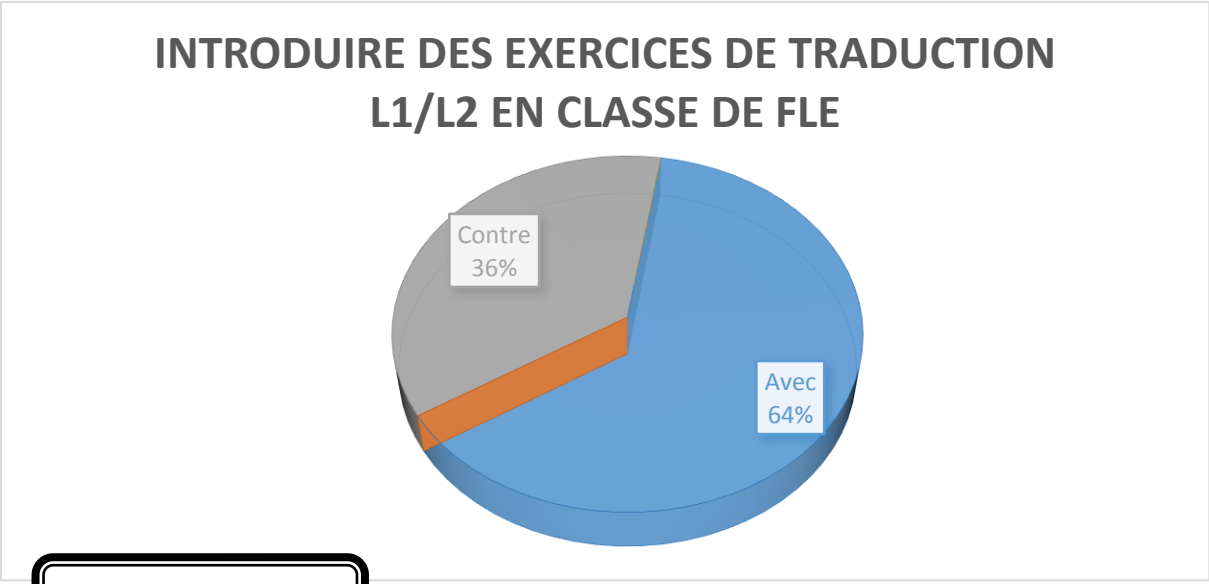


Diagramme n°8

En ce qui concerne cette question, c'est une proposition qui ouvre un débat infini à propos de la possibilité d'introduire des exercices de traduction surtout pour les activités de production.

Comme le diagramme le démontre seulement **36%** sont contre l'idée d'introduire des exercices de traduction en classe de FLE, par contre plus que **64%** des enseignants participants sont avec les exercices de traduction L1 <--> L2. Cette opposition des points de vue et justifiée par le niveau des élèves qui de plus en plus diminuera. Alors la plupart des enseignants qui disent qu'ils sont contre cette proposition affirme qu'elle va diminuer encore le niveau des élèves[89] étant donné

[89] Annexe 8

que la traduction déforme le sens[90] et que la langue représente une culture que nous ne pouvons pas la traduire. Autrement, ils défendent leurs refus par la simple raison que la traduction demande un spécialiste qu'ils ne le sont pas[91]. Cependant, les enseignants qui acceptent cette proposition réclament que c'est la méthode la plus efficace pour faciliter l'acquisition de la langue étrangère[92], surtout lorsque l'emploi du français seul entrave les besoins de communication des élèves, aussi il y a l'idée de préparer les élèves dès leur jeune âge pour les études supérieures[93], ainsi que la traduction permet d'enrichir les capacités culturelles et le bilinguisme[94] des élèves pour découvrir l'autre et faire des comparaisons.

3. Constations de l'exception, le recours à une langue intermédiaire :

Le Maroc est un pays riche par son paysage linguistique où se côtoient plusieurs langues avec des statuts différents. Les élèves apprenant le français langue étrangère disposent en plus de la maîtrise de leur langue maternelle, l'arabe, d'une compétence avérée en langue française.

Les professeurs de la langue française ne font aucune référence à une langue intermédiaire théoriquement. Mais en pratique, leur choix est restreint de fait que dans un contexte de classe de la LE, et quand on est devant un blocage du processus l'apprentissage à un certain moment

[90] Annexe 10
[91] Annexe 9
[92] Annexe 14
[93] Annexe 12
[94] Annexe 13

ou en une des étapes, (ce qui cause un arrêt immédiat de toute l'opération de l'enseignement) , le seul référent potentiel qui s'impose c'est la LM.

Du coté des élèves aussi, on a pu savoir leur positionnement par rapport au recours à la traduction. Les apprenants généralement, on recourt dans leurs apprentissages à la méthode la plus facile, résume le temps et leur effort fourni. Dans le chapitre qui va suivre, nous allons avoir une idée sur ce que l'apprenant considère comme traduction pédagogique. Ainsi que la justification du choix de cette méthode d'apprentissage du FLE. Aussi, on l'intention de mesurer ou -évaluer – leurs capacité de la traduction pédagogique en production écrite, l'activité qui suscite le plus, du point de vue de enseignant comme déjà vu, le recours à la LM pour une traduction souvent lexicale.

Chapitre troisième : Les apprenants et leur capacité du recours à la traduction pédagogique pour l'apprentissage du FLE

1. **Présentation du Questionnaire 2 :** « Questionnaires des élèves » (voir l'annexe 7) :

Le deuxième questionnaire représente une partie consacrée aux élèves et leur opinion vis-à-vis l'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE par eux même et par leurs enseignants.

Le questionnaire comporte deux parties en général, une première qui contient des questions directes avec des choix multiples concernant leur procédure avant de répondre à l'écrit et à l'oral (en se réfère ici aux quatre compétences). D'ici on relèvera les différents usages de la traduction par rapport aux besoins des élèves, et en quel niveau cette traduction pédagogique est en mesure de facilité l'apprentissage du FLE.

Dans une deuxième partie, le questionnaire propose aux apprenants de produire librement à l'écrit, un petit texte sur leur village Ghafsaï, portant une présentation générale bien connu par eux. Cette exercice doit être fait à l'aide d'une référence qui un paragraphe écrit en LM, et qui contient toutes les informations qu'ils auront besoin pour rédiger en FLE.

Après l'analyse des données et du texte rédigé à la fin, on pourra finalement donner un bilan qui nous orientera à une conclusion qui

répond à la problématique de notre recherche sur l'utilité de la traduction pédagogique.

2. L'analyse des données de la première partie du questionnaire :

Avant de commencer le travail de l'analyse, nous voulons mette au claire les conditions de la distribution et de réponses des élèves au questionnaire.

Tout d'abord, le choix du niveau n'était pas arbitraire. C'est après une longue période d'observation, et à travers notre pratique aussi de classe qui nous a facilité plusieurs taches, qu'on a pris la décision du choix des élèves du tronc commun lettre. Les élèves qui font le plus de recours à la traduction par l'avoue des enseignants, ainsi il parvient que à ce niveau-là, qu'on assiste à un changement radical du programme qui se base essentiellement sur des œuvres intégralles au lieu du manuel français. Ce qui implique l'élève dans une autonomie d'apprentissage qui était inhabituelle pour lui au secondaire collégial. Alors l'élève du TC est le plus exposé à ces difficultés des changements climatiques parvenus au changement de l'établissement.

La première question posée, était d'ordre classifiant :

1/ Comment vous procédez avant de répondre en classe ?

A. Pour répondre à une question orale en classe est-ce que vous :

A.1 Réfléchissez en français et vous répondez en français:

A.2 Réfléchissez en langue maternelle et vous traduisez en français:

A.3 Utilisez directement la langue maternelle quand vous n'arrivez pas à s'exprimer en français:

A.4 Vous préférez ne pas parler quand vous n'avez pas la capacité de répondre en français :

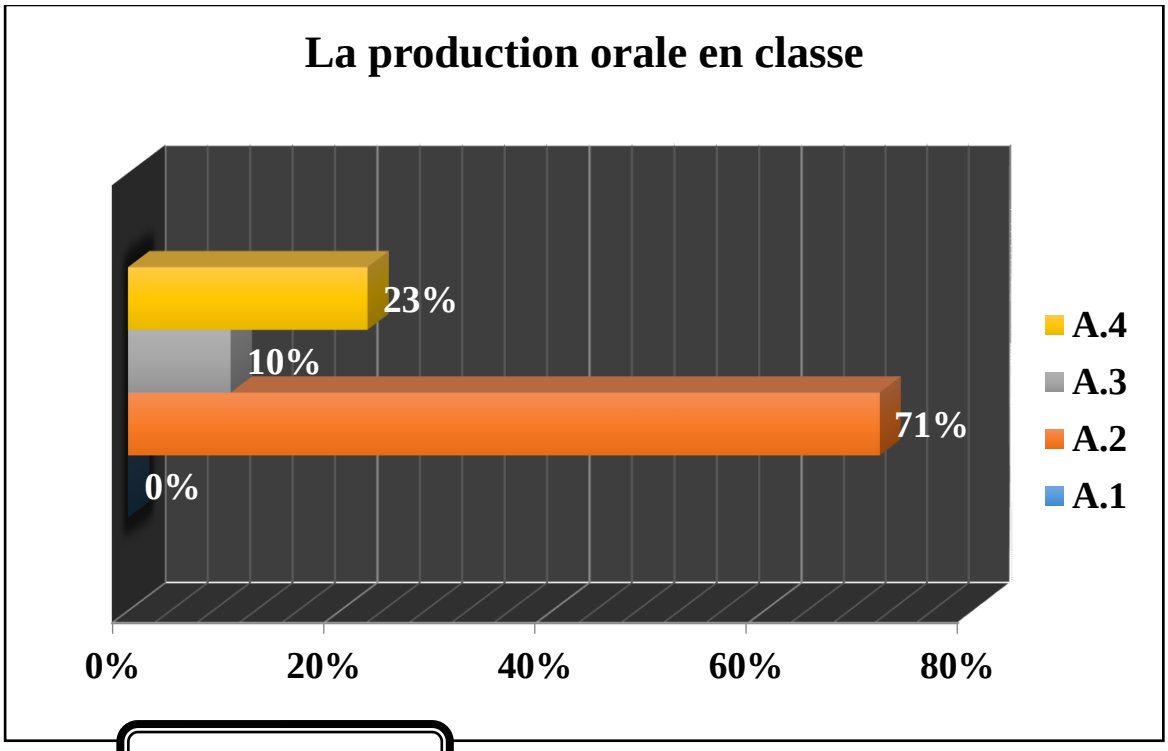


Diagramme n°9

71% des élèves réfléchissent en langue maternelle et traduisent en français, et 23% utilisent la langue maternelle quand ils n'arrivent pas à s'exprimer en français. Par contre, seulement 10% des élèves réfléchissent extérieurement en français et répondent en français.

Ces statistiques montrent l'incapacité des élèves, d'une manière ou d'une autre, à produire seulement en langue étrangère. Ils utilisent une traduction mentale pour construire les phrases en français, cependant au cas du blocage, ils requièrent à la langue maternelle directement en classe.

B. Quand vous répondez à une question à l'oral ou à l'écrit est-ce q ue vous pensez que :

B.1 Vous êtes capable de répondre en français:

B.2 Vous êtes censé de chercher la traduction des (mots, expressions,..) que vous avez oubliés (ou que vous ne les savez pas) en français :

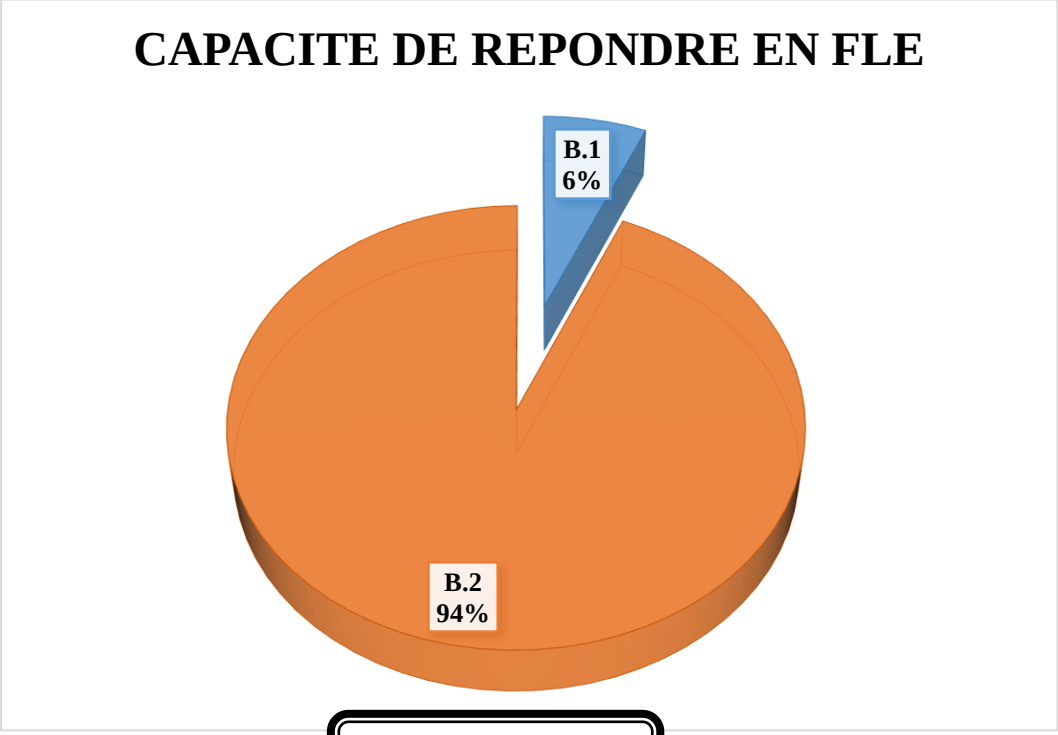


Diagramme n°10

Ce nombre important des élèves, **94%,** qui ont choisi le choix **(B.2)**, appuie les statistiques précédentes. Les élèves se trouvent dans une situation d'incompétence qui les oblige de chercher toujours à construire une première structure mentale en langue maternelle, et puis la remplacer (traduire) avec le peu des mots qu'ils ont dans leur stock lexical français. Ce qui aboutit souvent à des situations de blocage, où l'élève s'exprime avec des mots en arabe (dialectal) qui sont préexistés pour dépasser ou débloquer la situation de production en FLE.

***C. Quelle est la méthode qui vous facilite la compréhension d'un mot, d'une expression ou d'une forme grammaticale que vous n'arrivez pas à bien comprendre en classe : Quand votre professeur* (*) :**

C.1 Vous fait des gestes avec son corps pour vous faire comprendre :

C.2 Vous dessine sur le tableau, ou il/elle utilise des images pour vous faire comprendre:

C.3 Vous explique encore en français tout en utilisant un lexique facile à comprendre:

C.4 Vous donne la traduction du mot en langue maternelle après l'avoir expliqué plusieurs fois en français :

C.5 Vous donne la possibilité de consulter le dictionnaire de langue (que l type de dictionnaire vous préférez consulter) :

- Dictionnaire unilingue (français-français)
- Dictionnaire bilingue / traducteur (français-arabe)

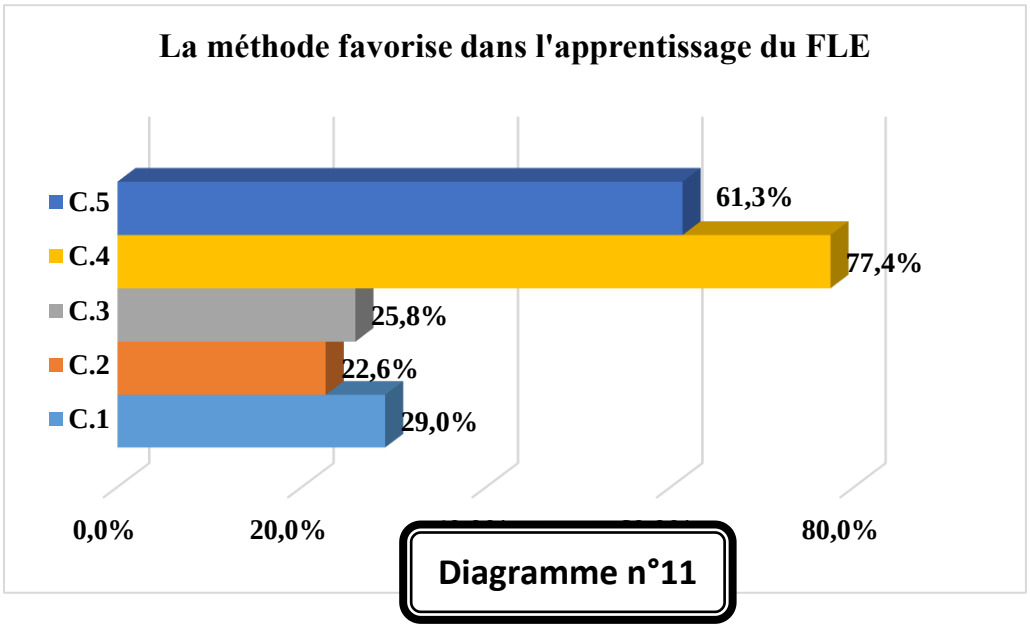


Diagramme n°11

La méthode la plus choisie pour faciliter la compréhension du lexique difficile et même des formes et des structures grammaticales c'est l'utilisation du dictionnaire, et en deuxième choix il-y a la traduction.

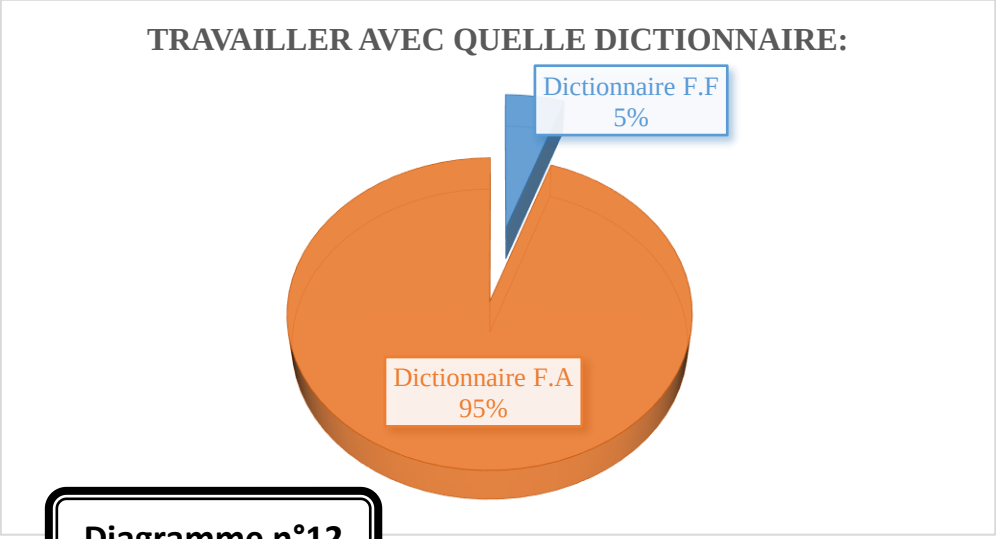


Diagramme n°12

Pour bien réaliser les choses, nous avons proposé deux choix simultanés des types de dictionnaires : le (**F.F** : dictionnaire français – français) et (**F.A** : dictionnaire Français – Arabe). Alors **93%** des élèves qui ont trouvé l'utilisation du dictionnaire est la méthode la plus efficace pour bien comprendre le lexique, ont choisi un dictionnaire de traduction (L1-L2) alors que **5%,** qui n'est pas un effectif restreint, ont choisi un dictionnaire de FLE.

D. Est-ce que votre professeur(e) utilise en classe la langue maternelle :

✓ ***Si « oui », quand il/elle l'utilise* (*) :**

D.1 Quand vous n'arrivez pas à comprendre un lexique (un mot, une expression..) que vous venez de rencontrer dans une activité de lecture.

D.2 Quand il/elle vous explique une règle ou une forme grammaticale

dans une activité de langue.

D.3 Quand il/elle vous aide dans une activité orale ou écrite à retrouver des mots en français pour pouvoir produire .

D.4 Quand il/elle parle en classe hors du sujet de la leçon (Sujet person nel avec un élève, sujet de discipline…)

D.5 Autre cas : … … …

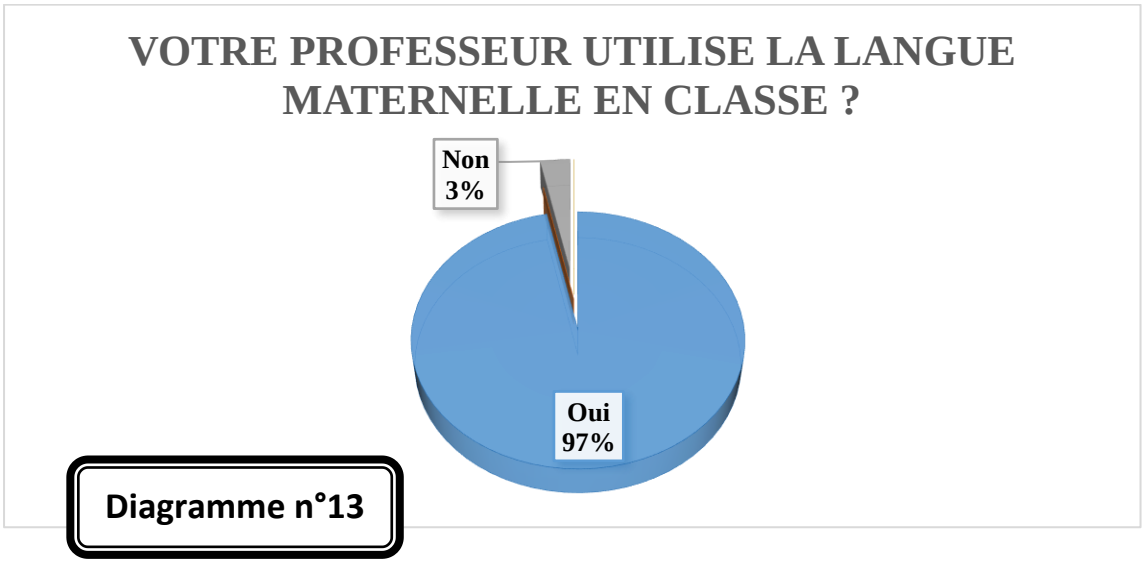


Diagramme n°13

97% des élèves déclarent que leurs enseignants utilisent la langue maternelle d'une façon ou d'une autre en classe, d'autre part, que **3%** élèves annonce que leurs enseignants n'utilisent pas la langue maternelle en classe du FLE.

Pour bien élargir la question nous avons demandé aux élèves de nous préciser, exactement, dans quelle situation, leurs enseignants utilisent la langue maternelle :

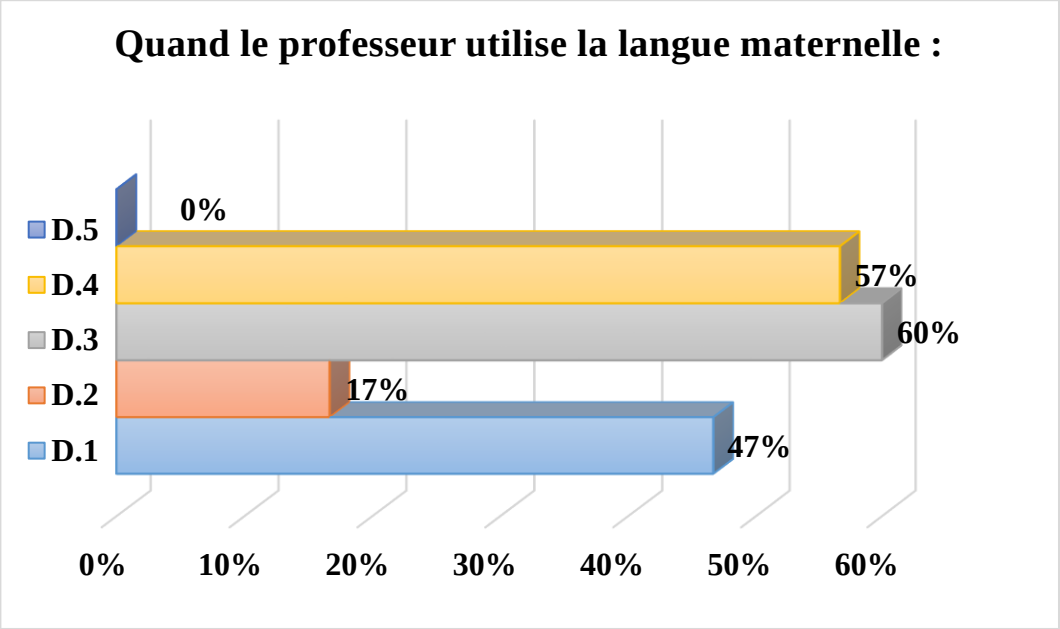


Diagramme n°14

Alors, au contraire de ce que les enseignants ont mentionné dans leurs questionnaires[95], les élèves trouvent que leurs enseignants utilisent la langue maternelle souvent pour les aider à produire, que pour les aider à bien comprendre. Aussi il-y a **57%** pour l'utilisation de la L1 que dans des situations hors du sujet de la leçon (Sujet personnel avec un élève, sujet de discipline…), ce qui n'est plus considéré comme une traduction pédagogique, car cette utilisation n'a pas un objectif spécifique ou général pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Donc la traduction pédagogique est souvent utilisée, comme c'était l'avis aussi des enseignants, dans les activités de production.

[95] Partie 2, Le chapitre deuxième : « *analyse du questionnaire des enseignants* ».

3. Exercices pratiques de la traduction en classe du FLE[96] :

E. Lors d'une activité de lecture en classe, le texte que vous étudiez comporte le proverbe suivant : « *Petit à petit l'oiseau fait son nid* »

- ***Classez les types des explications par ordre d'efficacité (ou par ordre qui vous permettrait mieux comprendre le proverbe) :***

1	
2	
3	
4	
Type d'explication :	**a.** L'expliquer à partir de l'image qui accompagne le texte **b.** Chercher la définition du proverbe mot par mot **c.** Créer une situation (paroles, gestes,…) qui permettrait de comprendre les différentes utilisations du proverbe **d.** Traduire le proverbe, ou chercher un autre, qui a la même signification en langue maternelle

Cette question va nous permettre de savoir, selon les élèves, le classement par éficasité des différentes méthodes les mêmes proposées aux enseignants. Les résultats sont les suivants :

[96] Annexe 7- p2.

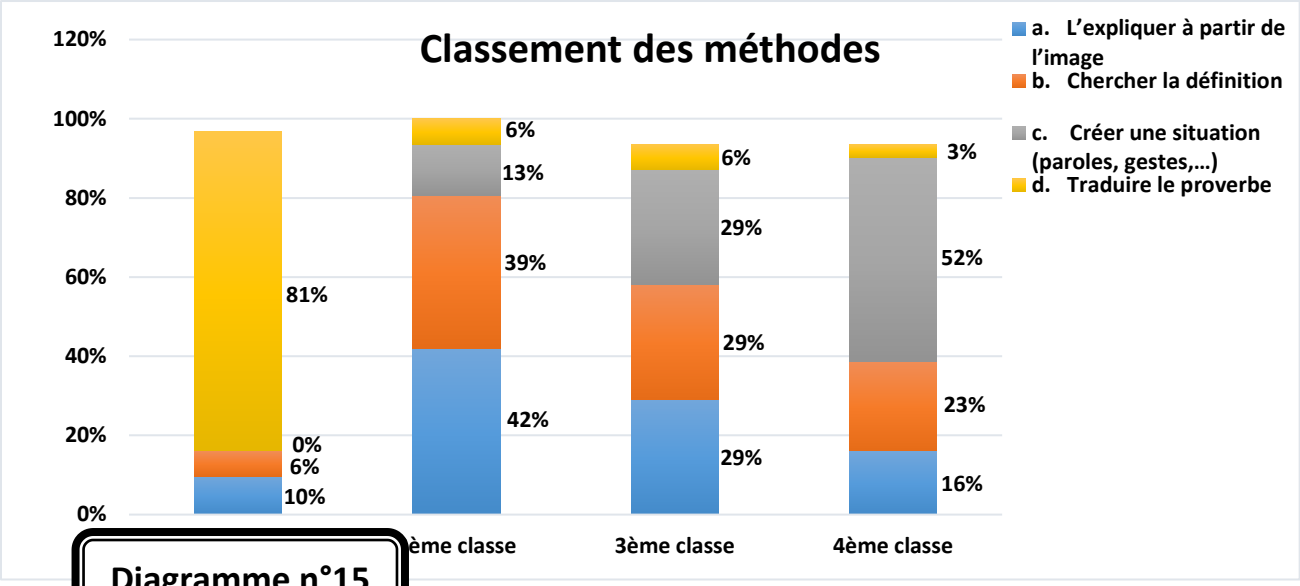


Diagramme n°15

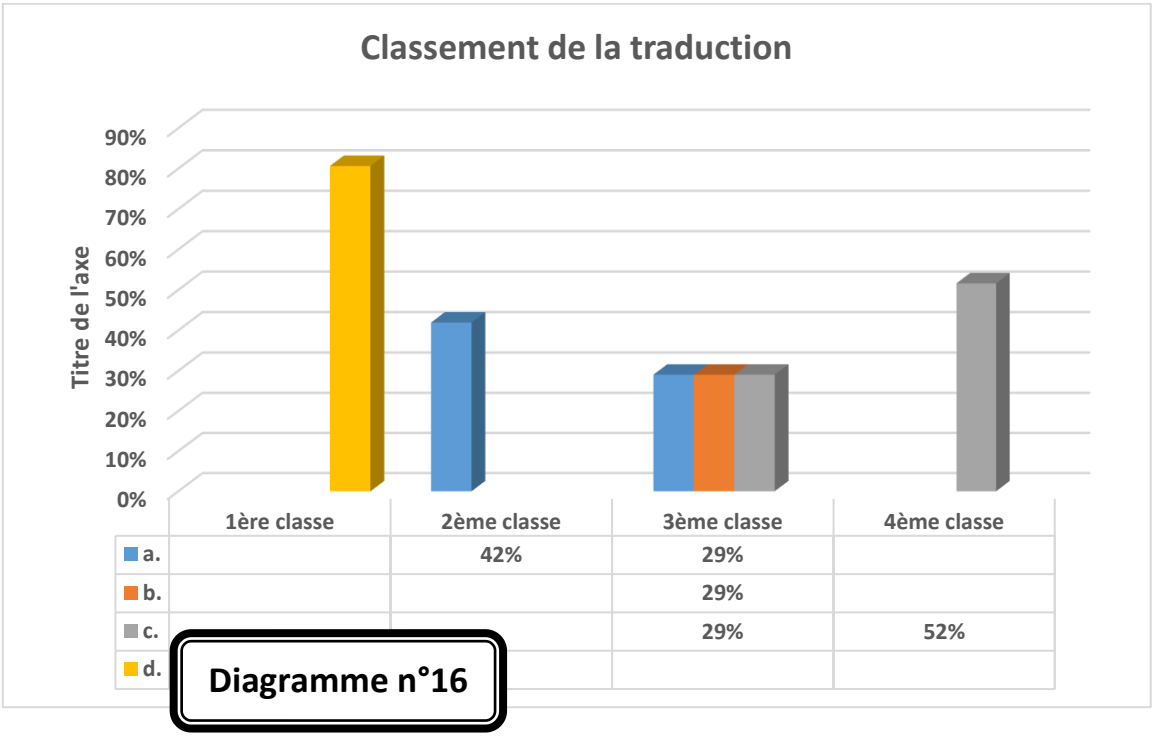


Diagramme n°16

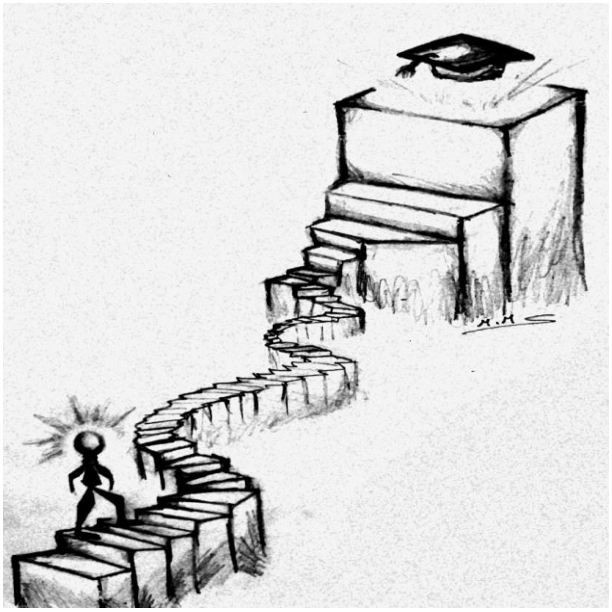
Le diagramme 15 représente le classement des méthodes les plus utilisées en classe du FLE, y compris la traduction qui vient en total en première position avec la moyenne de **81%,** par la suite, la définition mot par mot et l'utilisation de l'image. *Le diagramme 16* présente seulement la position de la traduction dans les quatre classements**,** nous remarquons que la majorité des élèves ont choisi la traduction comme

méthode efficace et utile, ce qui veux dire que les élèves ont besoin de la langue maternelle plus que les autres pour pouvoir comprendre et produire en FLE.

Pour la mise en pratique de la question précédente, on a proposé l'exemple suivant :

F. Choisissez une explication qui vous paraît convenable à compre ndre le proverbe :

F. 1 : Voir l'image



F.2 L'explication suivante : *A force de patience et de persévérance on finit par accomplir une tâche complexe*[97].

F.3 : Les traductions suivantes : « درجة درجة حتى أيحن مول الرجا »

« نقطة بنقطة أيحمل الواد »

« بالمهل أيتكال بو دنجال »

[97] *Ce proverbe est présent dans le dictionnaire de l'Académie de 1835 .*

F.3 : Le dialogue suivant :

« -La maman : ma chérie, que fais-tu ?

-*La fillette : je colore l'oiseau maman. Je fais un tableau d'oiseau mère et ses enfants.*

-*La maman : Mais tu dois tout d'abord dessiner l'oiseau avant de le colorer, puis le nid de ses enfants, en suite ses oisillons, finalement mettre les couleurs pour terminer ton tableau.*

-*La fillette : tous ces étapes pour faire un tableau ?*

-*La maman : oui ma chérie, on dit que petit à petit l'oiseau fait son nid* »

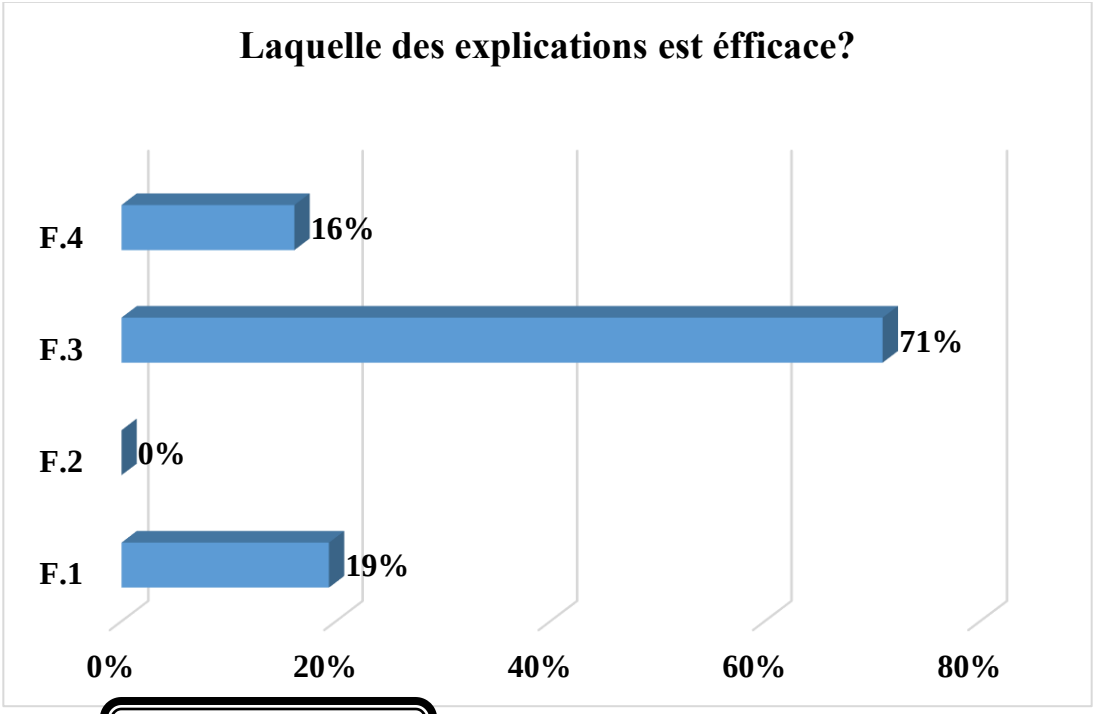


Diagramme n°17

Presque la plus grande partie des élèves participants ont compris d'une façon directe le proverbe par l'explication F.3 qui comporte une explication courte en français, en deuxième lieu vient une traduction en

langue maternelle du proverbe. Alors les élèves ne savent pas comment procéder quand-il s'agit d'expliquer la langue étrangère par la langue étrangère parce qu'ils ne comprennent pas souvent des expressions utilisées dans l'explication, alors ils préfèrent aller vers quelque chose qui leur est familiarisé, et c'est certainement la langue maternelle.

La question qui suivra, porte sur une exercice individuel pratique, qui sollicite l'autonomie de l'élève ainsi sa capacité de faire un transfèr e positif.

G. **Pouvez-vous nous présenter votre village Ghafsai en langue français après la lecture de ce paragraphe en arabe ?**

تعتبر غفساي منطقة غنية بالموارد الطبيعية، حيث تتمتع بغطاء نباتي متنوع خاصة الغابات، أشجار الزيتون والحقول. ويعتمد سكانها في العيش بالأساس على الفلاحة (الزراعة وتربية المواشي). في حين يتميز أهل المنطقة بمحافظتهم على تقاليدهم وعاداتهم كونهم يعيشون على شكل دواوير متفرقة بين التلال والجبال. وتقع غفساي في مقدمة جبال الريف، على بعد 58 كيلومتر غربا من تاونات.

Alors, cet exercice nous permettra finalement de savoir le niveau des élèves dans la traduction L1-L2, quels types de traductions utilisent-ils pour leurs productions à travers les textes qu'ils ont réalisées dans cet exercice. Nous allons ainsi, choisir un nombre précis des traductions pour pouvoir délimiter le travail d'analyse, et par la suite les interpréter à partir des statistiques et des points de vue relevés des questions précédentes.

3. Explication de la procédure :

Pour faire cet exercice nous avons expliqué aux élèves qu'ils peuvent bien traduire ce qu'ils ont pu traduire et laisser les mots qu'ils ne savaient pas en langue arabe (langue maternelle).

D'ailleurs , le texte donné est en langue arabe entre marocain standard et celle classique. Notre but c'était transmettre le message à traduire avec une LS claire qui n'a pas besoin d'effort de compréhension ou d'interprétation, car l'objectif que nous visons de ce travail est de comprendre l'effet du passage effectué de la LM au FLE et sa nature dans les productions.

Pour l'analyse de notre corpus, nous avons classé les traductions choisis en deux types :

- Une traduction littérale : terme par terme, ou mot par mot, qui se base essentiellement sur le lexique des deux langues L1-L2 et même la structure linguistique de base. Cette traduction manque de fluidité, si elle n'aboutit pas à un sens dans la L2. Elle doit forcément donner le message attribué en L1, si non en risque de s'affaler dans un transfère négatif (erreur).
- Une traduction générale ou créative : qui prend en compte : le contexte, la signification, la forme linguistique, le lexique culturel et le style. Elle permet de donner une meilleure approche du texte original.
- Les erreurs de traduction : Nombreuses sont les erreurs de traductions que commettent les élèves marocains dans leur passage

de L1 vers L2 ou inversement. Ces erreurs peuvent prendre plusieurs formes amenant ainsi à diverses transgressions des règles des langues arabe et française. Dans certaines traductions, l'erreur est une transgression des règles de la traduction.

- Les fautes de traduction : Les fautes de traduction peuvent être classées selon leur gravité en trois catégories : le contresens, le faux sens et le non-sens. Entre les trois notions d'erreurs, le traducteur peut hésiter plusieurs fois sur le classement d'une erreur par rapport à une autre. Il faut dire que la délimitation entre ces trois types d'erreurs n'est pas très claire et qu'elles sont susceptibles de recevoir plusieurs définitions (Dussart A., 2005).
- Le contresens : Nous parlons de contresens chaque fois que les élèves marocains attribuent « à un segment du texte de départ un sens contraire à celui qu'a voulu exprimer la pensée de l'auteur » (Delisle J. et al., 1999 : 23). Plus clairement, il y a contresens dans deux situations : « (a) quand on attribue à un mot une signification qui n'est pas la sienne et (b) lorsqu'on lui attribue une valeur déterminée par l'ordre des mots ne correspondant pas à sa place. Il s'agit souvent de mots inconnus que l'on traduit sans tenir aucun compte d'une logique imposée par le contexte » (Gouadec D., 1974 : 9).
- Le faux sens : moins grave que le contresens, le faux sens est largement présent dans les traductions des élèves en classe de français. Cette faute de traduction consiste à « attribuer à un mot ou à une expression du texte du départ une acception erronée qui

altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens » (Delisle J. et al., 1999 : 40)

Ce tableau présente les exemples des traductions faites par les apprenants et leurs typologies :

La traduction des élèves	Type de traduction	Type de transfert	Avec ou contre la traduction pédagogique	interprétation
« Ghafsai est un petit village montagnard riche en ressources *naturelle* et d'une excellente *vegétation*, c'est une région connue par le haute qualité des figues et de huile d'olives… »[98]	***traduction interlinguale, générale,* achevée**	**Transfert positif**	**Avec**	L'élève à effectuer un transfert positif parce qu'il a développé des mots en L2 à partir du contexte général fournis par la L1. Les erreurs aperçus sont d'ordre orthographique ou grammatical « *vegétation* » ; « *ressources naturelle* »
« le village Ghefsai ce très Bon Village و هي أحسن قرية في إقليم تاونات »[99]	***traduction littérale,* inachevée**	**Transfert négatif**	**Avec**	L'élève à effectuer un transfert négatif car il n'avait pas les ressources langagières suffisants pour réussir une traduction même littérale à la L2 . Cependant il est important de mentionner que, la

[98] Annexe 16
[99] Annexe 17

				partie rédigée en arabe n'est plus la même donnée dans l'exercice, ce qui fait que l'élève n'essaye pas de faire une traduction mot par mot, mais il est bloqué par son incapacité de produire en exprimant par le français.
« Ghafsai est une région riche en ressource naturelle a des olivers et des champs. Il est situe a lavant des montagne du rif à 58 Km à l'ouest du taounate »[100]	***traduction littérale,*** **inachevée**	**Transfert positif**	**Contre**	L'élève à effectuer un transfert positif vu le niveau de la traduction effectuée, mais qui n'est pas terminée. Malgré les erreurs de l'orthographe et de langue généralement (situe a lavant…), on a un texte qui est au niveau du sens complet . Or, les interférences négatives au niveau de la structure sont de plus en plus remarquables. Le mot « lavant » « l'avant » une confusion au niveau des homonymes , mais aussi « l'avant » un mot qui n'a pas sa place dans la phrase est qui est le résultats

[100] Annexe 18

				d'une traduction mentale du mot « Kbal-قبل » , attribuant un contresens.
« Ghafsai est *une village* qui se dévise à 6 partie, Ghafsai contient 1400 habitant d'origine plus des étranges (des élèves, travaieur…), »[101]	***traduction littérale,*** **inachevée**	**Transfert négatif**	**Avec**	La traduction faite par cet élève est une traduction qui jette la lumière sur les interférence morphologique qui touche le genre « une village / Lablijda/ لبليدة » . D'après la production , l'élève a son effort de traduire selon ses connaissance en L1, alors le texte est écrit en français mais qui est construit d'une squelette LM.
« Ghafsai qui un zone qontien des arbres et des l'aire pur est qontin des abitanx (فلاحيون) et Ghafsai (بعيدة بمسافة) [102]Km à tounate… »	***traduction littérale,*** **inachevée**	**Transfert négatif**	**Avec**	La production contient des mots arabes que l'élève n'a pu traduction, donc il les a transcrits entre parenthèses en arabe pour essayer de transmettre le message. Alors que l'objet de l'exercice c'est d'évaluer la production en FLE et non plus se faire

[101] Annexe 19
[102] Annexe 20

				comprendre. Cela prouve que l'élève ignore l'objectif de l'exercice, et qu'il doit y avoir un réorienter pour lui faire comprendre l'utilité et les limites de l'exercice de traduction. C'est à ce niveau qu'on doit avoir l'intervention de l'enseignant.

Dans les essais des traducteurs, nous ressentons le poids de la langue maternelle dans les reproductions en langue étrangère (exemples : annexes 19 et 18) . Les éléments culturels demeurent un casse-tête, y compris pour les traducteurs professionnels. Cela apparaît dans les traductions des élèves marocains sur leur méconnaissance des faits culturels de la France et le rôle du dialecte marocain dans cette traduction.

On considère que les élèves marocains suivent une traduction littérale chaque fois que leur résultat de traduction est une « équivalence mot à mot et structure à structure dans la réexpression (exemple : Annexe 18) d'un ensemble de traits pertinents » (Gouadec D., 1974 : 132). Autrement dit, c'est une stratégie de traduction qui reproduit le texte d'arrivée en « respectant les particularités formelles du texte de départ et

qui est habituellement conforme aux usages de la langue d'arrivée du point de vue grammatical » (Delisle J. et al., 1999 : 86).

Il n'empêche que les élèves marocains et tout apprenant en général peuvent suivre cette technique de restitution idéale tant que le sens n'est pas dénaturé[103]. La traduction littérale n'est pas synonyme d'erreur de traduction et donc péjorative par nature. Elle ne l'est que dans le cas où la phrase d'arrivée ne donne pas le sens pertinent de la phrase de départ.

La littéralité n'est pas seulement le respect de l'équivalence mot à mot et structure à structure, mais la littéralité s'applique aussi bien à la forme qu'au sens d'un texte. En ciblant l'équivalence de la forme (les mots et les structures) les élèves croient reproduire de la même façon le sens de départ sans que cette observation minutieuse corrompe le sens de la phrase.

Nous l'avons dit, la traduction littérale n'est pas une règle valable pour tout type de phrase à traduire et entre toutes les langues. Il est vrai que la traduction littérale peut être plus utilisée dans certains couples de traduction comme le français et l'italien en raison de rapprochement entre les deux langues. Le degré de proximité entre ces deux langues donne au traducteur la possibilité de passer d'une langue à une autre sans se soucier que des servitudes linguistiques (Vinay J-. P. &

[103] J.-R. Ladmiral qualifie la traduction littérale d'idéale même s'il admit qu'il est rarement possible (Ladmiral J.-R., 1994 : 20)

Darbelnet J., 1995 : 48). Cela n'est pas le cas entre le français et l'arabe où la traduction littérale est une exception.

Généralement, la traduction littérale peut être acceptée, sauf dans le cas où le message :

i. Donne un autre sens,

ii. N'a pas de sens,

iii. Est impossible pour des raisons structurales,

iv. Ne correspond à rien dans la métalinguistique de la langue d'arrivée,

v. Correspond bien à quelque chose, mais non pas au même niveau de langue (Vinay J-. P. & Darbelnet J., 1995 : 49).

La traduction littérale nous apprend qu'elle n'offre souvent pas la bonne technique de faire passer un discours d'une langue source à une langue cible. Les exemples que nous venons de voir montrent quelques erreurs auxquelles ce genre de traduction peut donner lieu. L'exception ne fait pas la règle en ce sens que si dans certains cas la traduction littérale donne un sens correct en langue d'arrivée, cela ne doit pas être un prétexte de s'adonner à ce type de traduction.

Les élèves marocains manquant d'un lexique suffisant en langue française, préfèrent traduire les mots sans se soucier de leur contexte. Or cette « relation d'identité établie hors discours entre les mots de langues différentes » pose un problème de correspondance entre les mots de la phrase source et leurs équivalents dans la phrase cible (Delisle J. et al., 1999 : 24). Cette constatation peut être rééditée dans le cas de leurs traductions mot à mot.

4. Types des interférences dans les productions en FLE :

Dans un cadre plus détaillé de notre recherche, l'objectif final ne s'achève pas au niveau des analyses des données des questions et du corpus écrit, mais c'est plutôt d'arriver à confectionner une idée précise sur les types des interférences (codiques surtout) qui peuvent attribuer à l'erreur des élèves, puis de profiter favorablement de la présence incontestable de la L.M dans l'enseignement apprentissage du FLE.

En se basant sur des productions (orales et écrites) des élèves, effectuées l'hors des activités de production inscrites dans le programme du niveau T.C sciences humaines, nous avons pu réaliser généralement les constations suivantes :

- Les interférences au niveau de la structure syntaxique sont les plus nombreux quand-t-il s'agit de phrases écrites.
- Les interférences au niveau morphologique sont plus présentes quand-t-il s'agit d'une expression orale en FLE.

4.1- Les interférences morphologiques :

• L'article :

Nous avons remarqué que les articles définis et les articles indéfinis posent un problème pour la plupart des élèves :

- Les articles définis et indéfinis :

Exemple 1 : « le texte raconte une histoire d'un homme. (Copie 3)[104]

[104] Annexe 3

*Transcription en arabe marocain : [nas ajʕawad waħed qisa djal waħed raž*el *]*

Phrase correcte : Le texte raconte l'histoire d'un homme.

Dans l'exemple, l'élève s'appuie sur l'arabe marocain Jablija pour réaliser la phrase. La confusion entre les articles fait que l'apprenant utilise l'article indéfini (une) au lieu de l'article défini (la). En fait, le nom « histoire » est suivi de la substantif « d'un homme » indiquant la propriété, d'où la nécessité de l'usage de l'article défini.

Un autre exemple, souvent rencontré à l'orale, c'est celui de l'ajout erroné de l'article défini « la » placé avant « madame » ou même en disant « *a madam* ». Une appellation considérée ni français ni arabe en utilisant le mot principale français « madame » précédé par un « a » pour l'appellation en arabe (Monsieur, Madame, Mademoiselle, suivis du nom d'une personne, sont précédés de l'article qui disparaît en français).

• Les noms *:*

- *Le genre :*

L'équivalent du nom en arabe marocain influence souvent, sinon dicte celui utilisé par les élèves en langue française. Dans les copies des élèves, nous avons relevé beaucoup d'erreurs concernant l'emploi du genre. En voici des exemples :

Exemple 1 : le héros de cette conte est un homme comédien… (Copie 2/ annexe 3)

Transcription en arabe marocain : [lbatal d had lqisa wahad rajal comedjan]

Phrase correcte : Le héros de ce conte est un comédien.

Exemple 2 : donnez le morale (le leçon) qu'on peut tirer du texte. (Copie 1/ annexe 3)

Transcription en arabe marocain : [ʕte dars men had nas]

Phrase correcte : donnez la morale (la leçon) qu'on peut tirer du texte.

Les erreurs dégagées à partir de ces phrases sont d'ordre générique. Les élèves introduisent la marque du genre en se référant à leur langue maternelle, l'arabe marocain.

- *Le nombre :*

Exemple : avait… le cheveu bouclés et un teint si blanc[105] .

Transcription en arabe marocain : [ʕando ʃʃʕar ħraʃ o žald bjad]

Phrase correcte : avait… des cheveux bouclés et un teint si blanc

L'erreur contenue dans l'exemple supra est due au recours à l'arabe marocain : pour les élèves, le terme « cheveu » est employé au singulier alors que le même mot existe au pluriel en français.

- *Les adjectifs :*

- *Les adjectifs démonstratifs :*

Exemple : d'une bonne qualité du cette produit.

[105] Annexe 23

Transcription en arabe marocain: [lkalité lmäzyâna d had salʕa[106]]

Phrase correcte : d'une bonne qualité du produit.

L'arabe marocain emploie souvent les démonstratifs en redondance alors que le français les évite. Dans la phrase (exemple), l'élève se réfère à l'usage de l'adjectif démonstratif en arabe marocain, [had] ,et l'appliquent en français (cette).Aussi, nous remarquons dans cet exemple une interférence au niveau du genre, pareille à celle de l'élève précédent .

- *Les pronoms :*

- Les pronoms compléments :

Souvent quand on pose la question en classe : Ce livre appartient à qui ?

On obtient la réponse suivante :

Exemple : Le livre de moi.

Transcription en arabe marocain : [ktab djali]

Phrase correcte : c'est le mien / c'est mon livre .

Nous constatons que le pronom tonique complément d'objet (moi) est postposé au verbe. L'élève utilise le pronom complément après le verbe puisqu'en arabe le pronom est suffixé au verbe.

- *Les verbes :*

[106] Annexe 24

- Absence du verbe :

Au moment que l'enseignant fait l'appel pour noter les absents l'un des élèves répond :

Exemple : Fatema absente.

Transcription en arabe marocain : [Fatema ġajba]

Phrase correcte : Fatima est absente.

La phrase nominale existe en arabe, n'ayant pas besoin de verbe pour que le sens soit complet. Dans l'exemple supra, l'élève n'a pas utilisé le verbe puisque l'adjectif prend le statut d'attribut, celui-là (le verbe) étant implicite et sans fonction en arabe.

4.2- Les interférences morphosyntaxiques :

● *Les prépositions :*

- Les prépositions accompagnant les compléments circonstanciels :

Exemple : Il oublia que Mimi devant ses devoirs[107].

Transcription en arabe marocain : [nsât Mimi qbalt tämarin]

Phrase correcte : Il oublia que Mimi joue à coté de ses devoirs.

L'usage erroné de la préposition « devant », et l'oubli du verbe de la phrase, sont à souligner dans l'exemple en question. L'apprenant réalise une phrase en langue française à partir du modèle de la phrase en arabe marocain exacte.

[107] Annexe 25

• *Les déterminants :*

- *L'accord de « tout » employé comme déterminant :*

Exemple : tout fille avait plus que dix.

Transcription en arabe marocain : [kul bânt ʕanda ktar m ʕaʃra]

Phrase correcte : toute fille avait plus de dix.

En français, « tout » en position de déterminant devrait, en principe, s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine et qu'il précède. L'exemple montre que cette règle syntaxique de langue française subit l'interférence avec les règles de l'arabe. L'élément « tout », quels que soient le genre et le nombre du substantif qu'il accompagne, y demeure invariable ; il conserve la même forme masculin/singulier.

4.3- Les interférences syntaxiques :

• *La phrase simple :*

- Le dédoublement du sujet : dans cet exemple l'élève raconte oralement un événement de fête familiale :

Exemple 1 *: ils parlaient les gens dans la fête.*

Transcription en arabe marocain : *[ajdwiw nnas ʃ lħefla] Phrase correcte : les gens parlaient dans la fête.*

Bien que l'équivalent des pronoms personnels du français existe en arabe, les pronoms sujets dans la syntaxe arabe ne sont pas exprimés

de manière autonome (sauf dans le cas de la topicalisation[108]) ; ils sont intégrés au verbe, d'où le dédoublement de sujets dans les exemples ci-dessus. Cependant, dans la syntaxe du français contemporain, le dédoublement du sujet n'est justifié qu'en cas d'emphase, de structure qui correspond à une dislocation[109] volontaire.

- La confusion dans le système des prépositions accompagnant les verbes : dans le même contexte l'élève termine en racontant :

Exemple : les serviteurs donnaient des gâteaux pour les invités.

Transcription en arabe marocain : [sserbaja ʕTaw lħalwa ldjaf]

Phrase correcte : les serviteurs donnaient des gâteaux aux invités.

La confusion dans le système des prépositions accompagnant les verbes est à déduire de cette phrase. A titre d'exemple, l'élève emploie la préposition « pour » au lieu de la préposition « à ». Cet usage s'explique essentiellement par la construction du verbe en L1 [ʕTaw lħalwa ldjaf] qui interfère avec celle de « donner quelque chose à quelqu'un ».

[108] En Linguistique, la topicalisation est une opération consistant à faire d'un constituant de la phrase le topique, c'est-à-dire le thème. Le reste de la phrase en sera le commentaire. Pour mieux cerner le phénomène en question, consulter J. Dubois and al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.* Trésors du français, 1994, p. 485

[109] Ce phénomène est vu comme un procédé d'insistance utilisé pour mettre en relief un constituant précis de la proposition ou de la phrase (comme le topique). Pour plus de détails sur la question, voir B. COMBETTES, « *Thématisation et topicalisation : leur rôle respectif dans l'évolution du français* », in GUIMIER, C. (éd.), 1999. P. 231-245

• *La phrase complexe :*

- *L'omission du pronom relatif :*

Exemple : Il était une fois dans l'une des maison d'une des villes il vivait une petite fille et son chat[110]…

Transcription en arabe marocain : [fwahad dar djäl wahäd dawar ʕajʃa wahäd lbant o muʃ]

Phrase correcte : Il était une fois dans l'une des maisons d'un ville, une petite fille qui vivait avec son chat…

L'exemple en question souligne l'effacement du pronom relatif « qui », introduisant la subordonnée relative. Cette omission est due au fait que l'élève réalise la phrase en français sur le modèle de la construction phrastique en arabe marocain. Il s'agit ici d'un relâchement de langue.

- *Le mauvais choix du pronom relatif :*

La particularité du français au niveau de la morphosyntaxe des pronoms relatifs est que leur fonction conditionne leur forme. La fonction du pronom relatif n'est pas pertinente en arabe dans la mesure où sa morphologie n'en dépend pas.

Exemple : Mimi que va dormir dans la forêt[111].

Transcription en arabe marocain : [Mimi mʃa janʕas fäl raba*]*

[110] Annexe 26
[111] Annexe 25

Phrase correcte : Mimi qui va dormir dans la forêt.

Dans l'exemple, l'élève introduit la subordonnée relative par le pronom relatif « que » au lieu du pronom relatif « qui ». Celui-ci est inexistant dans le système grammatical de la langue arabe. D'ailleurs, cette réalisation peut être expliquée par la nature du pronom relatif en arabe marocain qui ne dispose que d'un seul [lli]. C'est pour cette raison que les relatifs sont transposés en « que ».

4.4- Les interférences lexicales et/ou sémantiques :

• *Introduction de néologismes* ***:***

Exemple 1 : je ne veux pas chomager comme mon frère.

Transcription en arabe marocain : [mabɤitʃ nʃumaži bħal xaj]

Phrase correcte : je ne veux pas chômer comme mon frère.

Exemple 2 : les gens dans l'heureusité.

Transcription en arabe marocain : [nnas f lferħa]

Phrase correcte : les gens étaient comblés de bonheur.

Le premier exemple souligne l'usage d'un nouveau mot, le verbe « chomager ». Ce verbe n'existe pas en français. Il est créé par la propre compétence linguistique de l'élève. Celui-ci dérive le verbe en question du nom « chômage ». En arabe, la majorité des verbes sont dérivés des noms. C'est parce postulat que se justifie l'apparition du néologisme « chomager » dans la phrase de l'élève.

Le second exemple rejoint le premier dans le sens où l'élève emploie un néologisme «heureusité» par besoin linguistique ; il dérive le nom erroné de l'adjectif « heureux ». En effet, en français, aucun nom n'est directement dérivé de l'adjectif « heureux » contrairement à l'arabe.

• *Expressions périphrastiques :*

Exemple 1 : j'admirais cette arber d'orange à côté de la maison.

Transcription en arabe marocain : [ʕežbatni dak ʃʃežra djal limun lli qodam ddar]

Phrase correcte : j'admirais cet oranger à côté de la maison.

Exemple 2 : un soir à la tombée du soleil.

Transcription en arabe marocain : [waħed llil faʃ Taħet ʃʃemʃ]

Phrase correcte : au coucher du soleil, […].

Dans la phrase (1), l'élève construit une phrase en se référant à sa langue maternelle. Celle-ci contient une expression périphrastique en arabe « arber d'orange » qui ne correspond qu'à un seul substantif en français « oranger ».

Dans le second exemple, il est question d'une transposition de la langue source à la langue cible. L'apprenant calque l'expression « tombée du soleil » sur l'expression existante en arabe dialectal [Taħet ʃʃemʃ].

• *Interférences sur certains adjectifs :*

Exemple 1 : petits et grands étaient heureux.

Transcription en arabe marocain : [sʏar w kbar kanu ferħanin]

Phrase correcte : les jeunes et les adultes étaient heureux.

Exemple 2 : les personnes grandes aimaient la musique Ayta.

Transcription en arabe marocain : [nnas lekbar ʕežbathum lmusiqa ʕjta]

Phrase correcte : les personnes âgées aimaient la musique andalouse.

Les adjectifs qualificatifs relatifs à la taille et à 1'âge des personnes représentent une source de confusion dans le passage de l'arabe au français. Les exemples relevés dans quelques copies confirment cette réalité. Ces élèves calquent respectivement les adjectifs « petits et grands » et « grandes » en L2 sur le modèle des adjectifs en L1 [sʏar w kbar] et [kbar].

• *Interférences concernant certains verbes :*

L'enseignant pose souvent des questions pour vérifier est-ce que le travail était fait par ses élèves et on obtient la réponse suivant :

Exemple 1 : j'ai travaillé le devoir à la maison.

Transcription en arabe marocain : [xdämt tmarân feddar]

Phrase correcte : j'ai fait les devoirs à la maison.

Exemple 2 : mon frère a fait un accident.

Transcription en arabe marocain : [xaj dar ksïda]

Phrase correcte : mon frère a eu un accident.

Lors du recensement des erreurs sémantiques les plus courantes, dues aux interférences entre l'arabe marocain et le français, il est à constater qu'une bonne partie des élèves recourt à quelques verbes, surtout les verbes « travailler », « faire » et « prendre », qu'ils emploient dans différents sens et contextes comme dans les exemples ci-dessus.

A partir de ces exemples relevés de l'orale ou même de l'écrit des élèves, et qui reflètent des interférences à plusieurs niveaux, on remarque que le passage de la langue maternelle au français n'est pas toujours réussi, et que les élèves se réfèrent d'une manière permanente à leur langue d'usage, pour pouvoir, selon eux, réussir une production en français. Alors que, sans savoir les particularités de chaque langue (système) on risque de tomber dans l'erreur.

5. Bilan :

Il est très difficile de dresser un bilan de ce travail analytique sur la traduction pédagogique à partir d'une seule étude. Nous regrettons l'impossibilité de faire d'autres exercices pour sortir avec des conclusions confirmées. Tout au moins, on note cette réaction positive des élèves et leur motivation tout au long de ce travail. Cela s'est traduit par une participation satisfaisante et un grand effort fourni par eux au long des réponses données. L'exercice finale effectué par les élèves qui ont réagis grosso modo d'une façon positive et spontanée. Si ces

exercices a satisfait tout le monde c'est pour plusieurs raisons qu'on peut résumer dans ces quelques aspects :

• La traduction fait participer activement les élèves dans le cours du français et les implique dans la recherche et le travail, car elle touche principalement leur culture et leur vécu. Cela alors que dans un cours classique les élèves attendent de l'explication de leur professeur. Ils considèrent que tout vient du professeur qui est le seul positionné pour faire apprendre aux élèves le français.

• La traduction donne la chance aux élèves d'apprendre la langue française par un accès rapide et sûr à cette langue. Ce gain du temps est jugé bienvenu par les professeurs qui ne disposent que de 45 minutes pour faire leur cours. Elle garantit en outre que tous les élèves comprennent mieux au lieu de ne satisfaire que quelques étudiants qui peuvent s'en sortir avec la seule explication en français.

• La traduction aide dans l'apprentissage sans que la langue maternelle empiète sur la transmission du français. Cette utilisation équilibrée dissipe les doutes des professeurs. Ceux-ci continuent à intervenir comme dans un cours classique en français et les élèves traduisent à partir de leurs connaissances et de l'explication de leur professeur. Le rôle de professeur se limite dans ce cas à approuver la traduction, sinon à intervenir pour donner la bonne traduction.

• Elle permet au professeur en retour de mesurer sa performance en s'assurant que les élèves ont compris ou non.

• Finalement, c'est une méthode qui favorise l'autonomie de l'élève dans l'apprentissage puisqu'il lui donne le moyen d'aborder le texte en utilisant son dictionnaire de traduction. Cette autonomie sera plus renforcée à terme une fois cette pratique un peu plus et que l'élève s'y habitue plus.

À la fin, la discussion que nous avons fait avec les élèves sur leurs impressions confirme leur motivation. Ils affirment qu'ils préfèrent les exercices (comme celui du questionnaire des élèves[112]) construits sur la base de la traduction car il leur permet d'apprendre mieux et de s'autoévaluer facilement.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Maroc gagnera dans sa rentabilité s'il exploite les avantages de la traduction. Par rapport à un cours classique, qui ignore les acquis des élèves, la traduction permet de tirer profit de tous les paramètres, notamment linguistiques. C'est le moins de pousser la didactique du français en classe vers un enseignement qui prend en considération les acquis des élèves dans une perspective plurilingue.

[112] Annexe 7-p4

« Conclusion »

À travers cette étude, nous avons voulu examiner si le recours à la traduction par les étudiants qui apprennent une langue seconde le FLE est une aide ou un handicap. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, différents auteurs se sont intéressés à cette problématique.

En fait, nous avons examiné dans quelle mesure la LI influençait la production écrite en L2 et dans quelle mesure la traduction, mentale ou directe, aidait ou nuisait à la qualité des compositions écrites. À partir des deux questionnaires remplis par les apprenants et les enseignants. Ainsi, nous avons adapté le questionnaire pour qu'il réponde le plus fidèlement possible à nos interrogations sur les processus de traduction et de l'utilisation de la LM en classe du FLE. À ce sujet, nous avons identifié deux représentations : la première qui consiste à accepter l'utilisation de la langue maternelle comme étant donné un moyen qui facilite l'apprentissage du FLE et favorise le côté interculturel de cet apprentissage en faisant des comparaisons positives qui posent au même pied d'égalité les deux langues comme étant deux système différents et identiques au même temps. Alors que chaque système a ses propres lois à respecter et à ne pas les confondre avec d'autres, ce qui veut dire, que le passage d'une langue à une autre peut être difficile et erroné si nous ne prenons pas en compte les changements et les ressemblances qui existent lors du transfert. Cependant, nous avons conclu une deuxième représentation, celle qui contribue à la LM le caractère d'un mal à devoir éviter son utilisation

dans les situations d'enseignement apprentissage du FLE. Cette représentation et le résultat de plusieurs tentatives de vouloir utiliser la LM par des enseignants expérimentés, dans le but de facilité l'apprentissage du FLE, vu que la traduction est le seul moyen qui demande d'élève qu'il possède le moins niveau ou une base lexicale assez modeste en FLE. Mais cette utilisation de la traduction comme c'est déjà évoqué et constaté par les enseignants, pousse l'élève à ne fournir aucun effort pour développer ses compétences en FLE. Alors, l'apprenant se contente de chercher des équivalences dans un passage entre L1-L2 sans améliorer ses compétences de production dans la L2, c'est-à-dire, pratiquer de même la traduction interlinguale.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous devions répondre à deux questions pour remplir nos objectifs de recherche. Tout d'abord : est-ce que nous pouvons utiliser la langue maternelle dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère ?

À la lumière de notre recherche, nous avons constaté que même si l'enseignant ignore ou refuse de se requérir à la LM dans l'enseignement apprentissage du FLE, la LM restera toujours une langue existante en classe du FLE, vu son statut comme langue intuitivement utilisée par l'élève en forme d'une traduction mentale ou directe. C'est comme dit Vérinique Castellotti (2001) :

> *« Nous pouvons dans un premier temps, décider d'ignorer ce qui est déjà acquis (langue maternelle) ou d'en tenir compte ; nous pouvons ensuite, si nous l'acceptons de reconnaître la réalité de sa présence,*

tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère , considérant qu'elle fait obstacle ou, pour le moins, écran à l'appropriation d'une autre langue, nous pouvons à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère. ».

Mais il convient de ne l'utiliser que dans des cadres précisément définis, et sans la faire interférer sans cesse avec L2, afin de ne pas créer, justement, les interférences.

D'autre part, nous avons également voulu savoir quelles étaient les perceptions des apprenants face au rôle de la traduction dans leur processus d'apprentissage du FLE. Les résultats que nous avons obtenus nous permettent d'affirmer que la majorité des élèves avaient recours à un moment ou à un autre à la traduction mentale ou directe et ce, dans le but de clarifier leurs idées ou pour justifier un emploi particulier. C'est donc lorsque la complexité de la langue semble dépasser les capacités linguistiques des participants que ces derniers ont le plus souvent recours au processus de traduction. Il en va d'ailleurs de même lorsque ces élèves doivent rassembler leurs idées principales afin d'écrire un texte qui, dans son ensemble, suit un raisonnement logique et cohérent. Rappelons que la plupart des traductions effectuées de nos répondants affirment qu'ils pensent à leurs idées en LI, ce qui n'a rien d'étonnant, puisque ces derniers ont d'abord appris à réfléchir dans leur langue maternelle. Or, n'importe quel individu confronté à un problème complexe aura tendance à se simplifier l'existence en pensant dans la

langue qu'il maîtrise le mieux, c'est-à-dire sa langue maternelle. En outre, pour l'apprenant, il est toujours rassurant de se baser sur sa LI puisqu'il a ainsi le sentiment qu'il peut communiquer avec les autres, ce qui lui procure une plus grande confiance, et ce, même si c'est au prix de malheureux transferts négatifs.

Sans rentrer dans ce jugement, nous avons vu qu'en pratique la traduction n'est pas absente malgré une volonté délibérée de l'éradiquer de la classe de français. Entre les diktats des instructions officielles, la volonté des politiques éducatives et la réalité de la pratique en classe, il se creuse un grand écart. Entre ce que les professeurs disent faire dans leurs cours et ce qu'ils font en réalité, il y a place au recours à la traduction et à l'utilisation des langues de référence.

La réalité est que : si la traduction a été éloignée de jure, ni les instructions officielles ni les professeurs de français n'ont réussi à l'écarter de fait. Bien qu'interdite expressément, la traduction et l'usage de la langue maternelle se font de manière implicite et inconsciemment aussi bien pour comprendre que pour produire en langue française.

Cette réalité admise, il se pose le problème de la quantité de la langue de référence en classe, comme le soulèvent à juste titre certains professeurs.

Tout d'abord, il est impératif que cet usage soit limité et que l'utilisation de la langue maternelle n'empiète pas sur celle de la langue étrangère apprise. Le recours à la langue maternelle ne doit pas se faire au détriment de l'accès des élèves au français. Les exercices

d'enseignement du français par la traduction, que nous proposons à la fin de ce travail, n'a pas pour vocation de bouleverser cette donne. Il fait certes une part à la traduction sans pour autant déséquilibrer la réalité linguistique de la classe de français.

En outre, il y a un lien évident entre le niveau des élèves en langue étrangère apprise et le degré d'utilisation de la traduction et de la langue maternelle. Dans le niveau débutant et un peu moins dans le niveau intermédiaire, la référence à la langue maternelle et à la traduction s'impose d'elle-même. Faute de connaissances suffisantes en langue étrangère, les élèves marocains s'appuient sur la L1 pour comprendre L2. Cette défaillance justifie l'introduction de L1 et de la traduction dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Comme on a vu dans leurs productions, tant que les élèves n'ont pas des compétences suffisantes en français, les élèves font un usage plus important de la traduction.

La réflexion sur l'adoption de la traduction en classe de français langue étrangère au Maroc a pour objectif de proposer un enseignement ajusté à la nature des apprenants et au contexte général du pays. Elle propose à ce que la didactique des langues prenne en considération les situations de plurilinguisme et la façon de l'investir dans l'apprentissage des langues étrangères. L'une de ses possibilités, comme elle est posée dans le débat, est celle du rôle de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français au Maroc et des langues étrangères en général.

En définitive, le processus de traduction est complexe. Il dépasse le niveau des professeurs et encore plus celui des élèves. Cela rend la formation des professeurs aux techniques de traduction interprétative indispensable, eux qui ne connaissent pas la traduction et n'en garde qu'un souvenir qui la propulse en dehors de la didactique des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages et rapports officielles :

- ABDELILAH-BAUER Barbara ; *Le défi des enfants bilingues (grandir et vivre en parlant plusieurs langues)* ; Edition La Découverte ; 2008.
- AWAISS Henri et Muguras Constantinescu, Dossier thématique – *Avez-vous dit traduction* ? (II), 2017
- BABLON, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école.* Paris : Hachette éducation.
- Bahlouli B. (1990), « *Système d'enseignement marocain, présent et avenir »* in *Problèmes pédagogiques*, n°2". Casablanca, Impression Benimed, 1990, pp. 70-107.
- Baina A. (1981), *Le système de l'enseignement au Maroc*, tome I. Casablanca, Éditions Maghrébines.
- Bajrić S., *Linguistique, cognition et didactique, Paris*, PUPS, 2009.
- BALLARD M. (2009), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'université* études réunies par Michel Ballard, Traductologie, Artois Presses Université.
- BALLARD M., (1993), *La traduction à l'université : recherches et propositions didactiques,* Lille : PUL.
- BASSET André, *La langue berbère. Morphologie. Le verbe ; étude de thème* (collection du Centenaire de l'Algérie). Paris, Leroux, 1929.

- BASTIDAS, Y. « *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en premier secondaire* ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, (1998), 423p.
- Benzakour F., Gaadi D., et Queffelec A. (2000), *Le français au Maroc : lexique et contacts de langues*, Bruxelles : éditions Duculot, champs linguistiques.
- Brière-Guenoun Fabienne, *Istruire les gestes didactiques de métier, Quelles perspectives pour la formation des enseignants?*, Collection « Paideia », presses universitaires de Rennes, 2017.
- BRIGUI Fouad et MAGHRAOUI Hanane, *Initiation à la dialectologie des langues du Maroc*, publication du laboratoire langues, littérature, communication et didactique (2LCD)et publications du réseau Ibn Khaldoun des études Afro-Asiatiques (RIKEAA), Fès, 2018.
- BRIGUI Fouad. 2015. « Caractéristiques d'une variante Jbala : le parler de tazghadra ». [éd.]Abdelhamid Ibn El Farouk et Abdelouahad Mabrour. Enseignement, langues et cultures au Maroc. Casablanca : Faculté des lettres et des sciences humaines – El Jadida ; Faculté des lettres et des science humaines – Mohammédia, 2015, pp. 189-199.
- CASTELLOTI Véronique, *la langue maternelle en classe de langue étrangère ; Réalisation Alinéa* ; Edi Michèle GRANDMANGIN ; 2013.
- Chrifi M. (1993), *« Les approches communicatives et fonctionnalité de l'enseignement du français au Maroc »* in *Prospective pédagogique*, 1993, n°1. Casablanca, Dar El Kitab .

- COLIN G.S. « *La vie marocaine* », Paris : A. Maissoneuve, 1953.
- COMBETTES B., « *Thématisation et topicalisation : leur rôle respectif dans l'évolution du français* », in GUIMIER, C. (éd.), 1999.
- Commission Spéciale Éducation Formation (2002*), Projet de Charte nationale d'éducation et de formation*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.
- Conseil de l'Europe, (2000), *Un cadre européen commun de référence pour leslangues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes.
- Delisle J. (sous dir.), (1998), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Delisle J., Lee-Jahnke H. et Cormier M. C., (1999), *Terminologie de la traduction*, Amsterdam : John Benjamins.
- DUBOIS J., and al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Trésors du français, 1994.
- DUBOIS J., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, librairie Larousse.
- Elfoul L., (2006), *Traductologie, littérature comparée, études et essais*, Alger : Casbah éditions.
- *Épreuve De L'étranger, Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Ouvrage publié avec le concours du centre National des Lettres, nrf, Gallimard, 1984.
- Esoh E. Etudes postcoloniales du développement durable, collection dirigée par (CICEA/ université de Padoue/Italie), IntrLa pédagogie postcoloniale, L'Harmattan, 2016, Introduction générale.

- Esoh Elamé, La pédagogie poste coloniale, édition L'Harmattan, 2016.
- Francine Cicurel, Les interations dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratique de classe., Dedier,Paris, 2011.
- GalGALISSONisson R. (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères (du structuralisme au fonctionnalisme).* Paris, Clé international.
- GALISSON R. (1989), *« Enseignement et apprentissage des langues et des cultures 'Évolution' et 'Révolution' pour demain ? »* in *Le Français dans le monde*, n°227, Août-Sept.1989, pp.40- 50. Paris, EDICEF
- HAGEGE Claude, *L'enfant aux deux langues* ; Edition Odile Jacob ; 1996, Paris.
- HAGEGE Claude; *L'enfant aux deux langues* ; Edition Odile Jacob ; 1996, Paris.
- Jean DELISEL, l'enseignement de l'interprétation et de la traduction- de la théorie à la pédagogie.
- Krikez A. (2007), *La nouvelle réforme de l'enseignement du français*. Tétouan, Imprimerie Hidaya.
- Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique ; « *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* ; Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » Royaume du Maroc.
- Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique ; « *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* ; Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » Royaume du Maroc.

- LEDERER, La traduction simultanée, publié avec le concours de l'Université de la Sorbonne Nouvelel,1981.
- MACKEY W. F. ,*Bilinguisme et contact des langues*. Edition Klincksieck : Paris, 1976. Anna LIETTI , *Pour une éducation Bilingue* (Préface de Amine Maalouf) ; Petite bibliothèque Payot/Documents. 1981.
- MEN (1987), *L'enseignement du français 1er et 2ème cycles secondaires (Instructions Officielles, Objectifs-Programmes).* Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes. Rabat, Librairie Al Maârif.
- MEN (1994a), *Rencontres pédagogiques au bénéfice des professeurs exerçant dans l'enseignement secondaire. (Documents pédagogiques pour le français).* Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes.
- MEN (1995), *Rencontres pédagogiques concernant les professeurs de français exerçant dans l'enseignement secondaire (documents relatifs à la 2ème année secondaire).* Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes.
- MEN (2007), *Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant* (2002 et 2007). Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.
- MEN (2008), *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation, Présentation du programme. Rapport détaillé- version*

projet. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

- MEN (2009), *Rapport du résumé programme d'urgence.* Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2008-2009.
- MOATASSIME Ahmed, *Arabisation et langue française au Maghreb* ; Collection Tiers Monde ; Presse Universitaires de Frances, 1992.
- Pekaret, *formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités convertionnelles en classe de L2* ; 2003.
- PERGNIER Maurice, Les fondements socio-linguistiques de la traduction, étude de la traduction,l'université CHARLE-DE-GAULE-LILLE III , 3e trimestre 1993.
- Perrenoud P. (2000), L'approche *par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud P. (2000), L'approche *par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PUREN C., (1996), Histoire *des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan, CLÉ international.
- PUREN C., (2000), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Crédif/Didier.

- SAGER et HAMEL, édition, *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*, de, 1995.
- Schmidt J. J., (1994), *Le français pour les arabophones*, Paris : Assimil.
- Schûtz A., interface de *: Les interactions dans l'enseignement des langues* ; 1987.
- VERDEILHAN-BOURGADE M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : P.U.F.
- VINANY et DARBELNET. Stylistique comparée de français et de l'anglais.
- VOGEL K., *L'Interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel BROCHEE et Jean-Paul CONFAIS. Toulouse : PUM.1995.
- VYGOTSKI, (L.S.), *« Pensée et langage »*, Editions Sociales, (1985).
- WOLFF, D. (2010). *Réflexions psycholinguistiques sur l'apprenant en classe bilingue. In R. Carol (Ed.), Apprendre en classe d'immersion* (pp. 15-30). Paris : L'Harmattan.

Travaux précédents :

- A*IMADE* N. (2012), *L'approche communicative et l'approche par compétences et leur impact sur l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire marocain*. Thèse de doctorat en didactique, 2 tomes. Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences humaines.

- AIMADE Nadia, « L'enseignement/aprrentissage du fraçais au Maroc- entre réalité et utopie », PESA, université Mohammed V, FLSH de Rabat.
- ALIOUAT Fatima Zohra, L'enseignement et l'apprentissage du français à l'école « EL-NAHDHA» d'Abu Dhabi, Rapport de Stage pour le Master 2 langue française appliquée, Université Paris-Sorbonne Abu Dhabi. UFR de Langue Française,2012.
- Arraich R. (2002), *Enseignement sociolinguistique et enseignement /apprentissage du français au Maroc. (Le cas de la commune rurale de BniTadjit, province de Figuig).* Thèse de doctorat en linguistique. Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, 2001-2002.
- Bargach B. (1994), *Problématique de l'enseignement/apprentissage de la compétence communicative en F.L.E dans le système marocain*. Thèse de D.E.S. Rabat, Faculté des Sciences de l'Éducation.
- CAUSA M., « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction », in F. Cicurel & E. Blondel, (dirs.), La construction interactive des discours de la classe de langue, *Les carnets du Cediscor*, n° 4, 1996, pp. 111-129.
- DEMCHENKO Alexandre; « *LE RECOURS À LA TRADUCTION PAR LES APPRENANTS ADULTES D'UNE LANGUE SECONDE: AIDE OU HANDICAP?* » ; université du Québec à Montréal ; 2008.
- DUCCINI Stéphane ,*« Public hétérogène et contact de langues en*
- LE BESNERAIS Martine, Claude CORTIER ; « *Langues régionales et minoritaires, pratiques intercompréhensives dans l'éducation bi-*

/plurilingue (EBP-ICI) : un terrain privilégié ? » ; Université Autonome de Barcelone, 2012.

Articles:

- AIMADE Nadia, *« L'enseignement/aprrentissage du fraçais au Maroc- entre réalité et utopie* », PESA, université Mohammed V, FLSH de Rabat.
- Bajric S. , *Linguistique, cognition et didactique. Principes et exercices de linguistique-didactique*. Paris. Presses de l'université de Paris-Sorbonne, 2009.
- Bajrić S. séminaire « *principes généraux de la linguistique* ».
- CHRONIQUE,Un bilinguisme maîtrisé au service d'un enseignement de qualité, Par Pr. Mohammed GERMOUNI (/content/mohammed-germouni) (/node/) | Edition N°:5538 Le 19/06/2019 | Partager.
- Dakhlia Jocelyne, *Trames de langues - Atlas linguistique du Maroc - Institut de recherche sur le Maghreb contemporain*, 20/05/2020.
- Demchenko Alexandre, « *Le Recours À La Traduction Par Les Apprenants Adultes D'une Langue Seconde : Aide Ou Handicap?* » ; mémoire, université du Québec à Montréal ; 2008.
- El Houdna Badr, *Les interférences linguistiques entre le français et l'arabe marocain dans les productions écrites d'élèves du Baccalauréat*, Langue, culture et société Volume 1 n° 1 juin 2015.

- EL HOUDNA, « Les interférences linguistiques entre le français et l'arabe marocain dans les productions écrites d'élèves du Baccalauréat ». Langues, cultures et sociétés Volume 1 n° 1 juin 2015.
- ELAMRANI H., *Alphabétisation et langue maternelle*, Revue EALAA Vol 1 N°1-septembre 2019.
- Elmedkouri, Majidi et autres (1991), *Identification des scientifiques*. Rabat : C.O.P.E, p.22.
- EUGENE Nida, « Translators are born not made », practical Papers for the Bible translator, Vol.32, n.4, October 1981, pp401-405. Cet artricle mentionné par Michel Ballard dans " La traduction de la théorie à la didactique ».
- BENZAKOUR F., « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote*, 2007/3 n° 126, 2007.
- BENZAKOUR F., « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote*, 2007/3 n° 126, 2007,
- Georges-Alain S., « *Les représentations des enseignants primaires sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves* » Article n°406 Soumis le 2013 ; sur http://www.aref2013.univ-montp2.fr . *Consulté le 05-04-2014.*
- H. EL AMRANI, « Le statut du français écrit des nouveaux étudiants », *Langage et société*, 2013/1 n° 143, p. 53-64

- HASSAN A. « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes». In *La pédagogie des langues vivantes* n°5. 1974. p.171
- L. J. CALVET. *La Sociolinguistique.* Coll. Que sais-je ? : Paris, Presses Universitaires de France. 2006.
- Mabrou Abdelouahad, Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique, www.bulletin.auf.org, 02/02/2021.
- Mabrour Abdelouahad, Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique,www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202,02/02/2021.
- MESSAOUDI. L. (2008), « *Emprunts, calques et alternances. Le cas du contact linguistique entre l'arabe dialectal et le français au Maroc* » in Revue de la sociolinguistique et de sociologie de la langue française 34/1 : *plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, E.M.E
- MESSAOUDI L. *Etudes Sociolinguistiques*. Rabat : Okad, 2003.
- PEKARET, *formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités convertionnelles en classe de L2*. 2003.
- Revue *Traduction et langue* , numéro : 13/2014, laboratoire de recherche Traduction et méthodologie, université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. ISSN : 1112-3974.
- The Poet's Tongues. Multilingualism in Literature, Cambridge University Press, 1970.
- VIGNET-ZUNZ J./J, *Les Jbala. Une autre façon d'habiter. Où le détroit change la donne*, revue EALAA Vol 1 N°1 – septembre 2019.

- Zougs Muriel Article n°126, *« Les gestes professionnels d'adaptation des enseignants du primaire exerçant dans un contexte multilingue »* ; Soumis le 2013 ; sur http://www.aref2013.univ-montp2.fr . *Consulté le 23-03-2014.*

Sitographie :

- Mabrour Abdelouahad, *Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique*, www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202 , 02/02/2021.
- Christian PUREN, *« Fonction de la traduction L1<->L2 en didactique des langues-cultures » Document* 033. Sur www.cristianpuren.com . *Consulté le 05-04-2014.*
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Province_de_Taounate
- https://methodal.net/L-elaboration-de-la-perspective-actionnelle-et-la-situation-methodologique
- Men.gov.ma
- Trames de langues - Atlas linguistique du Maroc - Institut de recherche sur le Maghreb contemporain « État actuel de la frontière linguistique entre l'arabe et le berbère », 20-05-2020. Consulté le 17-07-2020 sur le lien : https://books.openedition.org/irmc/1484?lang=fr

Annexes

D'après Christian PUREN, dans une conférence à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France, SEPTEMBRE 2019.[113]

Annexe 1

Tableau des paradigmes

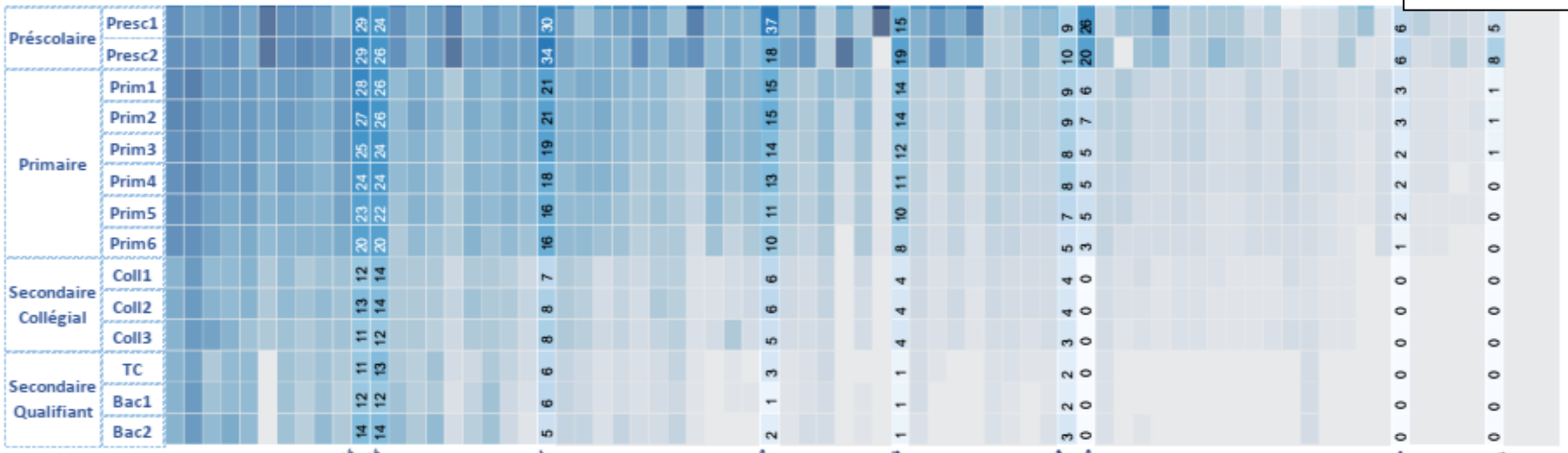
	PARADIGME INDIRECT	PARADIGME DIRECT	PARADIGME BÉHAVIORISTE	PARADIGME CONSTRUCTIVISTE
« Parler en langue étrangère », c'est...	... penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment de sa langue maternelle à la langue étrangère	... à la fois penser et parler en langue étrangère.	... répondre par des réactions verbales aux stimuli de son environnement	... produire de la langue étrangère sur la base d'une « grammaire intermédiaire » constituée de l'ensemble des représentations mentales que l'apprenant s'est construit dans son parcours entre sa langue maternelle et la langue étrangère (« interlangue »)
« Apprendre à parler une langue étrangère » c'est...	... s'entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu'à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente.	... s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère	monter successivement des séries d'automatismes langagiers	... conduire un processus permanent de construction/déconstruction/reconstruction personnelles de son interlangue.
L'enseignant doit donc privilégier...	... l'entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les " exercices directs " en langue étrangère : exercices de transformation et substitution, exercices communicatifs	... les exercices mécaniques intensifs visant à l' « automatisation » des structures	la réflexion sur la langue (« conceptualisation ») des apprenants à partir de leurs propres productions.

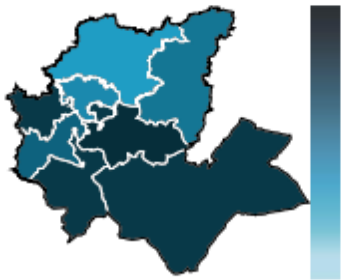
[113] https://methodal.net/L-elaboration-de-la-perspective-actionnelle-et-la-situation-methodologique // dernière consultation le 12/ 2019.

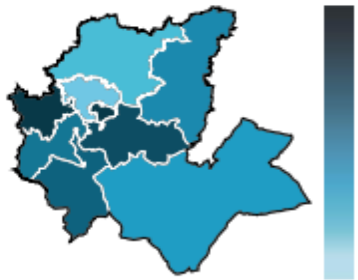
Annexe 2

Fès-Meknès

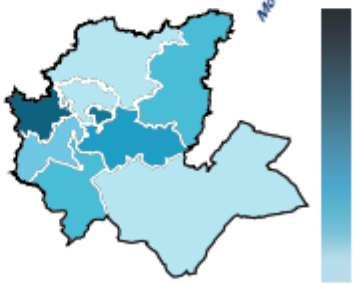
Positionnement des provinces de la région selon la part du privé par niveau de l'enseignement, 2017

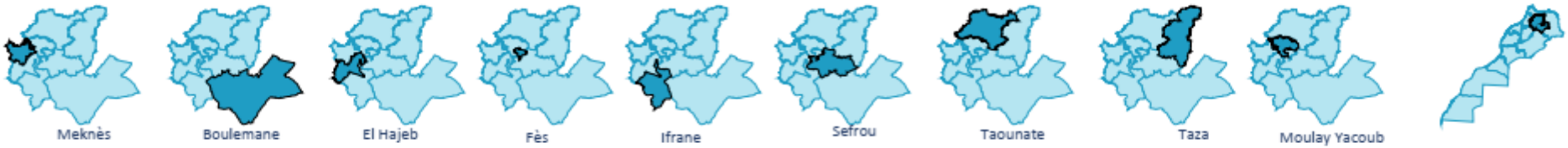



Préscolaire


Primaire


Collège


Qualifiant

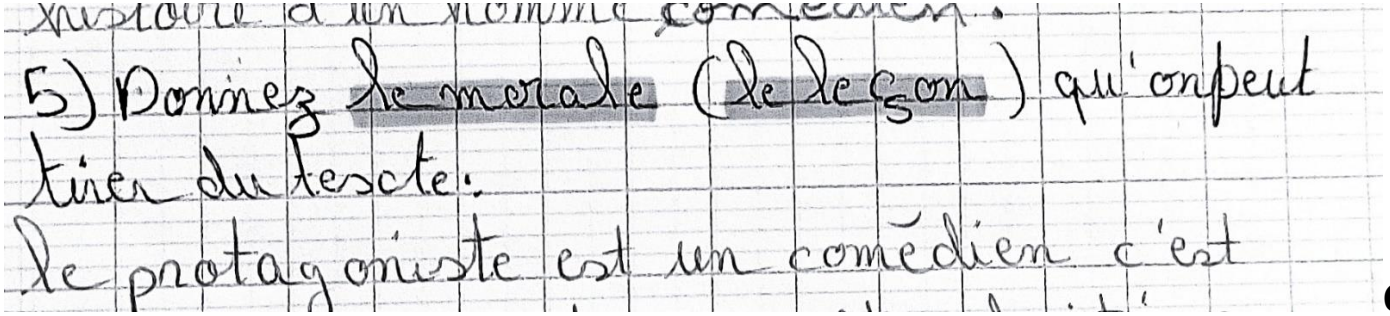


ATLAS Territorial - 2018

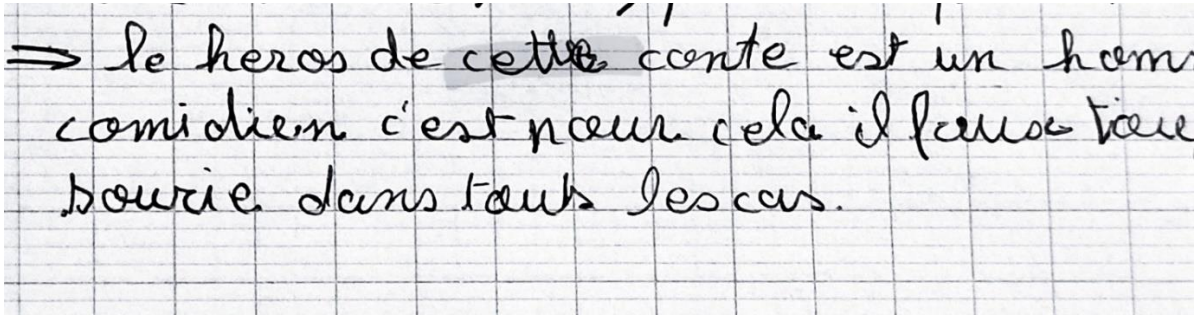
Instance Nationale d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientfique. Sous la direction de Rahma Bourqia, Atlas Territorial de l'enseignement privé, Wail Benaabdelaali, Saad-Ellah Berhili, Mohamed Moukdir, Saida Bani, El Houcine Bouchama, Radouane El-Khchine, Rabat 2018.

Annexe 3

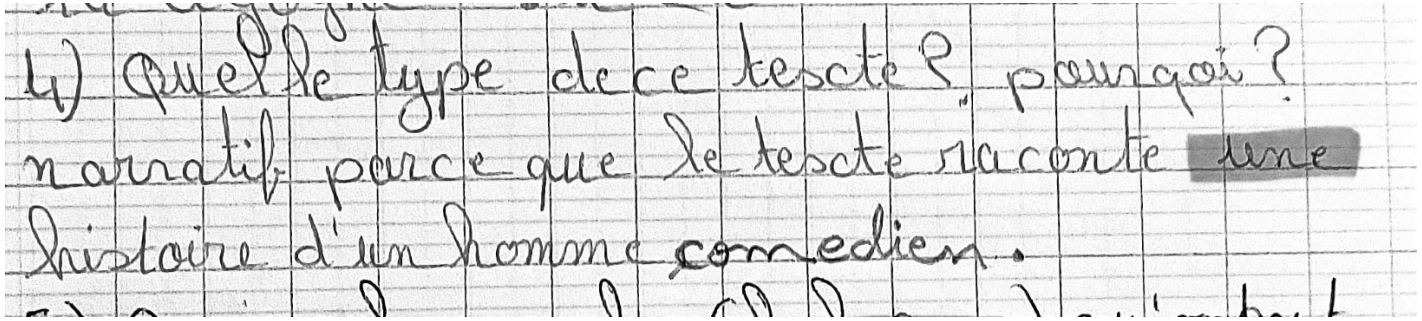
- Les copies de trois élèves du T.C dans le cadre d'une évaluation diagnostique au début de l'année.


5) Donnez la morale (la leçon) qu'on peut tirer du texte.
Le protagoniste est un comédien c'est

Copie 1


⇒ le heros de cette conte est un hom
comidien c'est pour cela il faut faire
sourire dans tous les cas.

Copie 2


4) quelle type de ce texte? pourqoi?
narratif parce que le texte raconte une
histoire d'un homme comedien.

Copie 3

Statistiques globales 2013-2014

Annexe 4 –p1

Etablissements scolaires, salles et classes

	Etablissements	Salles	Classes
Primaire	2 374	29 995	24 450
SECONDAIRE COLLEGIAL	1 004	9 701	5 064
SECONDAIRE QUALIFIANT	563	5 935	3 430
Total	**3 941**	**45 631**	**32 944**

Effectifs des élèves

Effectifs des élèves		Total	Filles
Primaire	**Total**	**563 357**	**267 372**
	Missions	12 517	6 162
	NATIONAL	575 874	273 534
SECONDAIRE COLLEGIAL	**Total**	**118 893**	**57 240**
	Missions	7 793	3 885
	NATIONAL	126 686	61 125
SECONDAIRE QUALIFIANT	**Total**	**75 861**	**33 869**
	Missions	6 964	3 466
	NATIONAL	82 825	37 335
Total National	**Total**	758 111	358 481
	Missions	27 274	13 513
	NATIONAL	785 385	371 994

Personnel enseignant

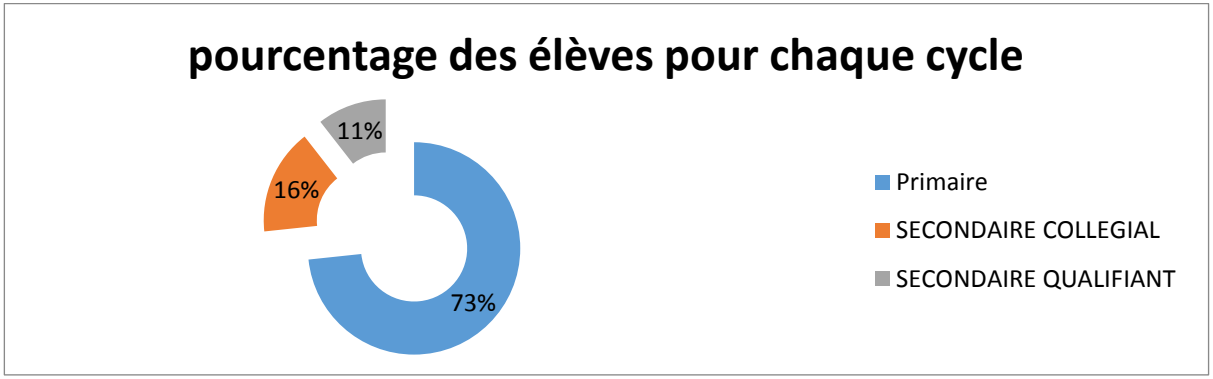
Personnel enseignant	Total	Femmes
Primaire	**31 523**	**27 151**
SECONDAIRE COLLEGIAL	**21 046**	**7 270**
SECONDAIRE QUALIFIANT	**17 232**	**4 127**
Total	69 801	38 548

Annexe 4 –p2

Evolution des effectifs des élèves

		2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Primaire	Total	329 874	346 579	371 526	426 448	470 855	516 179	545 862	575 874
	Filles	155 570	163 294	175 915	202 554	223 361	244 567	259 473	273 534
SECONDAIRE COLLEGIAL	Total	55 571	59 202	74 789	85 251	96 475	107 552	117 197	126 686
	Filles	25 410	27 089	34 824	40 272	45 685	51 185	56 164	61 125
SECONDAIRE QUALIFIANT	Total	43 119	41 769	53 732	65 001	74 014	81 234	78 464	82 825
	Filles	17 879	17 316	23 301	28 938	32 769	35 815	35 332	37 335
Total National	Total	**428 564**	**447 550**	**500 047**	**576 700**	**641 344**	**704 965**	**741 523**	**785 385**
	Filles	198 859	207 699	234 040	271 764	301 815	331 567	350 969	371 994

Primaire	575 874
SECONDAIRE COLLEGIAL	126 686
SECONDAIRE QUALIFIANT	82 825



Statistiques globales 2013-2014 du ministère de l'éducation national- Maroc – site web : men.gov.ma sur « L'Enseignement scolaire privé »

Annexe 5- p1

Entretien avec monsieur l'inspecteur de la langue Français : Said KALOUBI

De la région les regions de Taounate: Ghafsaî, Tafrant, El Karia

Du cycle secondaire qualifiant

Date de l'entretien : 05/05/2021

Lieu d'entretien : Taounate

Type d'entretien : Audio

Durée de l'enregistrement : 40 minutes.

Mise en contexte : *Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche docto rale qui porte sur le sujet de l'utilisation de la langue maternelle (L.M) dans l'ense ignement apprentissage d'une langue étrangère (L.E), ce qu'on appelle aussi la tr aduction pédagogique/didactique ou les interférences linguistiques.*

Q.1 : Que pensez-vous de l'utilisation de la langue maternelle des élèves pour favoriser l'enseignement/ apprentissage de la L.E ?

"Il n'est pas favorable, ou même je dirais, déconseillé d'introduire la LM dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce n'est pas évident pour l'élève d'apprendre nouvelle par une autre .d'ailleurs, l'apprentissage de la langue se fait elle-même, grâce au contact permanent et à la pratique de cette langue nouvelle, à travers son écoute ou sa lecture, puis la production . Ainsi, les instructions officielles de notre pays le Maroc, et aussi, chez d'autres pays plus développés au niveau de l'enseignement apprentissage de la L.E, insistent sur l'éloignement de tout autre moyen qui cause l'interférence ou la diminution du contact avec la L.E ».

Q.2 : Vue que vous êtes un expert de terrain, monsieur l'inspecteur, comment trouvez-vous la méthodologie de certains enseignants ? une

méthodologie qui consiste en l'emploi de la langue maternelle pour enseigner le FLE au qualifiant (surtout à des élèves qui trouvent des difficultés de base en cette langue) ?

"*C'est bien évidement qu'on assiste à un recul du niveau des apprenants au Maroc ces dernières années. Et quand on prend exemple des élèves du qualifiant on est face à un gouffre qu'on ne peut traverser pour aider ces élèves. A ce stade, l'enseignant à l'impression qui l'a les mains croisées, et qu'il ne peut rien pour eux. Il ressente une incapacité et l'échec, de cela on a le recours à la langue maternelle pour faciliter la tâche de la compréhension du FLE, mais cela doit être bien cerné et encadré, comme, traduire un lexique, donner un exemple du vécu de l'élève. Si non on risque de perdre la spontanéité en produisant en FLE et que ceci deviendra une mauvaise habitude pour eux. Comme dit le proverbe arabe :*

" الشيء إذا زاد عن حده ،انقلب إلى ضده"

Q.3 : Pensez-vous qu'un élève du TC (surtout TC.sc.h) marocain, peut éviter l'interférence entre sa langue maternelle et la langue française enseignée ?

« C'est indiscutable de dire que un élève marocain peu éviter l'interférence entre sa LM et le FLE, mais c'est ici que intervient le rôle de l'enseignant principal , non pas comme source de savoir (parce qu'il ne l'ai pas, franchement, à nos jours), mais c'est à lui réorienter ses élèves et de modérer ce retour à la traduction pour la bonne voie d'apprentissage."

Q.4 : Existe des instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale qui autorisent ou interdisent le recours à la traduction et à la langue maternelle en général dans les classes de français langue étrangère ?

"*Je pense que dans les instructions officielles, on a déclaré clairement comme j'ai bien expliqué dans ma première réponse, que l'apprentissage du FLE est à travers le FLE , et non pas la langue maternelle ou autre . »*

Q.5 : Quelle est la nature des recommandations et des *consignes que vous donnez à vos professeurs de FLE* à propos de cette interférence *?*

« Il faut tout d'abord, comme étant enseignant de FLE, se montrer à vos élèves exemplaires, que c'est possible de devenir bon producteur en FLE. Puis, utiliser la LM c'est inévitable en classe par les élèves mais que cela soit déterminé à la continuité et l'accomplissement des objectifs du cours de FLE.

Il y a plusieurs moyens à utiliser qui favorisent sans être un handicap d'apprentissage du FLE, comme l'enseignement par le TIC, car ce moyen ou méthode développe l'autonomie de l'élève et la capacité de s'autoévaluer en permanent.

En finale, le système d'enseignement apprentissage marocain à introduit au cours de ces années (2019-2020) ce qu'on appelle l'alternance langagière ou codique, ainsi l'apprenant apprendra d'autres disciplines au moyen du FLE. C'est une ouverture des dimensions de la pratique de cette langue, ainsi une voie pour renforcer l'apprentissage des autres L.E notamment l'anglais. De cette nouvelle stratégie l'linguistique, la position du FLE change de - langue objet d'étude- à un moyen d'étude. ce qui ne laissera place d'aucune occasion au recours permanent à la L.M »

Les années d'expérience : … … … … … … … **La langue étrangère enseignée :** … … … … … … … …

Prénom : … … …… … … **Sexe** : **M :** ◯ **F :** ◯

Les niveaux enseignés :… … … … … … … …

G. Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent la traduction pédagogique :

G.1. Tronc commun lettre : [ ]

G.2. Tronc commun science : [ ]

G.3. Première année Baccalauréat science humaine : [ ]

G.4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [ ]

G.5. Autre classe : …

➢ Pourquoi *:* … … … … … … … … … … … … … … … … … … …

Annexe 7 –p1

Questionnaire des apprenants

1. Comment vous procédez avant de répondre en classe ?

H. Pour répondre à une question orale en classe est-ce que vous :

A.1 - Réfléchissez en français et vous répondez en français: [ ]

A.2 - Réfléchissez en langue maternelle et vous traduisez en français:[ ]

A.3 - Utilisez directement la langue maternelle quand vous n'arrivez pas à s'exprimer en français:[ ]

A.4 Vous préférez ne pas parler quand vous n'avez pas la capacité de répondre en français:[ ]

I. Quand vous répondez à une question à l'oral ou à l'écrit est-ce que vous pensez que :

B.1 Vous êtes capable de répondre en français: [ ]

B.2 Vous êtes censé de chercher la traduction des (mots, expressions,..) que vous avez oubliés (ou que vous ne les savez pas) en français: [ ]

J. Quelle est la méthode qui vous facilite la compréhension d'un mot, d'une expression ou d'une forme grammaticale que vous n'arrivez pas à bien comprendre en classe : Quand votre professeur(e)… (*) :

C.1 Vous fait des gestes avec son corps pour vous faire comprendre: [ ]

C.2 Vous dessine sur le tableau, ou il/elle utilise des images pour vous faire comprendre: [ ]

C.3 Vous explique encore en français tout en utilisant un lexique facile à comprendre: [ ]

C.4 Vous donne la traduction du mot en langue maternelle après l'avoir expliqué plusieurs fois en français : [ ]

C.5 vous donne la possibilité de consulter le dictionnaire de langue (quel type de dictionnaire vous préférez consulter) :

- Dictionnaire unilingue (français-français):[ ] - Dictionnaire bilingue (français-arabe):[ ]

K. Est-ce que votre professeur(e) utilise en classe la langue maternelle :

Non Oui

✓ ***Si « Oui », quand il/elle l'utilise (*) :***

D.1 Quand vous n'arrivez pas à comprendre un lexique (un mot, une expression..) que vous venez de rencontrer dans une activité de lecture: [ ]

D.2Quand elle/il vous explique une règle ou une forme grammaticale dans une activité de langue:[ ]

D.3Quand il/elle vous aide dans une activité orale ou écrite à retrouver des mots en français pour pouvoir produire : [ ]

D.4 Quand il/elle parle en classe hors du sujet de la leçon (Sujet personnel avec un élève, sujet de discipline…) : [ ]

D.5Autre cas : … … …

2/ Jeux et exercices pratiques :

L. Lors d'une activité de lecture en classe, le texte que vous étudiez contient le proverbe suivant : « Petit à petit l'oiseau fait son nid »

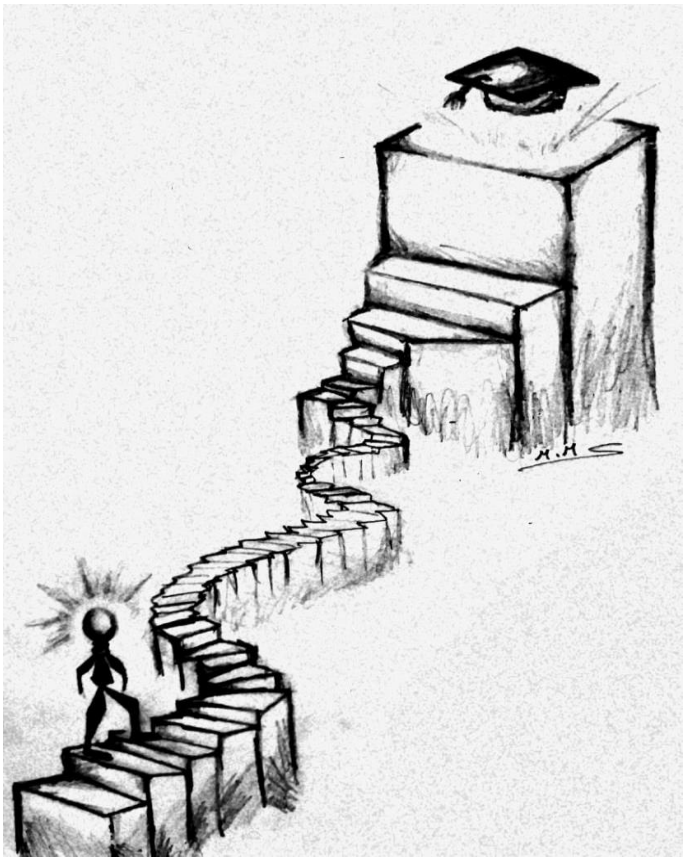
- ***Classez les méthodes des explications par ordre d'efficacité (ou par ordre qui vous permettrait mieux comprendre le proverbe) :***

1	
2	
3	
4	
Type d'explication :	**e.** L'expliquer à partir de l'image qui accompagne le texte. **f.** Chercher la définition du proverbe mot par mot. **g.** Créer une situation (paroles, gestes,..) qui permettrait de comprendre les différentes utilisations du proverbe. **h.** Traduire le proverbe, ou chercher un autre, qui a la même signification en langue maternelle.

M. Choisissez la méthode qui vous paraît la plus convenable à comprendre le proverbe :

F. 1 Voir l'image suivante [ ]

Annexe 7 –p3



F.2 L’explication suivante : *A force de patience et de persévérance on finit par accomplir une tâche complexe.* (Ce proverbe est présent dans le dictionnaire de l'Académie de 1835) : [ ]

F.3 : Les traductions suivantes : [ ] « درجة درجة حتى أيحن مول الرجا »

« نقطة بنقطة أيحمل الواد »

« بالمهل أيتكال بو دنجال »

F.3 Le dialogue suivant : [ ]

« -La maman : ma chérie, que fais-tu ?
-*La fillette : je colore l’oiseau maman. Je fais un tableau d’oiseau mère et ses enfants.*
-*La maman : Mais tu dois tout d’abord dessiner l’oiseau avant de le colorer, puis le nid de ses enfants, en suite ses oisillons, finalement mettre les couleurs pour terminer ton tableau.*
-*La fillette : tous ces étapes pour faire un tableau ?*
-*La maman : oui ma chérie, on dit que petit à petit l’oiseau fait son nid* »

Annexe 7 –p4

N. Pouvez-vous nous présenter votre village Ghafsai en langue français après la lecture de ce paragraphe en arabe ?

تعتبر غفساي منطقة غنية بالموارد الطبيعية، حيث تتمتع بغطاء نباتي متنوع خاصة الغابات، أشجار الزيتون والحقول. ويعتمد سكانها في العيش بالأساس على الفلاحة (الزراعة وتربية المواشي). في حين يتميز أهل المنطقة بمحافظتهم على تقاليدهم وعاداتهم كونهم يعيشون على شكل دواوير متفرقة بين التلال والجبال. وتقع غفساي في مقدمة جبال الريف، على بعد 58 كيلومتر غربا من تاونات.

Français

… … … …

Annexe 8

. ***Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent l traduction pédagogique :***

.1. Tronc commun lettre : [X]

.2. Tronc commun science : [X]

.3. Première année Baccalauréat science humaine : [X]

.4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [X]

.5. Autre classe : ……

➢ Pourquoi : … Peut-être … les jeunes d'aujourd'hui s'intéressent … aux … autres … langues plus qu'à la langue française.

. ***Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de le utiliser avec :***

Méthodes d'explication	*Activité de lecture*	*Activité de langue*	*Activité de production orale*	*Activité de production écrite*
F.1 : gesticuler	X	X	X	X
F.2 : illustrer	X	X	X	X
F.3 : simplifier le lexique	X	X	X	X
F.4 : Traduire				
F.5 : consulter le dictionnaire	X		X	X
F.6 : autre……				

. ***Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 L2 (Langue maternell Langue étrangère) :***

➢ Justifiez votre choix : … Avec / Contre … Traduire … la langue maternelle … me … aide … à … l'apprentissage … de … la langue étrangère. …

On vous remercie infiniment pour votre participation à cette recherche

…… (^_^) ……

Annexe 9

G. ***Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent la traduction pédagogique :***

G.1. Tronc commun lettre : [ ]

G.2. Tronc commun science : [ ]

G.3. Première année Baccalauréat science humaine : [ ]

G.4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [x]

G.5. Autre classe : ……

➢ Pourquoi : inaptitude des apprenants à produire ……

H. ***Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de les utiliser avec :***

Méthodes d'explication	Activité de lecture A	Activité de langue B	Activité de production orale C	Activité de production écrite D
F.1 : gesticuler	X	X		
F.2 : illustrer	X	X		X
F.3 : simplifier le lexique	X		X	X
F.4 : Traduire	X		X	X
F.5 : consulter le dictionnaire	X	X	X	X
F.6 : autre……				

I. ***Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 ↔ L2 (Langue maternelle ↔ Langue étrangère) :***

Avec Contre X

➢ Justifiez votre choix : car la question de la langue maternelle a fait couler beaucoup d'encre. On peut avoir dans une seule classe plusieurs langues maternelles, monolingues, bilingues, trilingues … Donc ce n'est pas, il est difficile, me paraît-il, d'avoir recours à cette méthode.

On vous remercie infiniment pour votre participation à cette recherche

…… (^_^) ……

2

Annexe 10

Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent l traduction pédagogique :

1. Tronc commun lettre : [X]
2. Tronc commun science : [ ]
3. Première année Baccalauréat science humaine : [ ]
4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [ ]
5. Autre classe : ... ...

Annexe 11

G. ***Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent la traduction pédagogique :***

G.1. Tronc commun lettre : [']

G.2. Tronc commun science : [ ]

G.3. Première année Baccalauréat science humaine : [ ]

G.4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [ ]

G.5. Autre classe : ……

➢ Pourquoi : Car ils me comprennent mieux ……

H. ***Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de les utiliser avec :***

Méthodes d'explication	Activité de lecture	Activité de langue	Activité de production orale	Activité de production écrite
F.1 : gesticuler	X			
F.2 : illustrer	X			
F.3 : simplifier le lexique		X		
F.4 : Traduire	X			
F.5 : consulter le dictionnaire				X
F.6 : autre……				

I. ***Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 ↔ L2 (Langue maternelle ↔ Langue étrangère) :***

Avec X Contre

➢ Justifiez votre choix : Avec les élèves, on prend point d'appui sur la langue maternelle pour apprendre une autre. Il vaut mieux que ce soit elle qui serve d'appui pour les élèves ……

On vous remercie infiniment pour votre participation à cette recherche

…… (^_^) ……

2

Annexe 12

G. ***Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent la traduction pédagogique :***

G.1. Tronc commun lettre : [X]

G.2. Tronc commun science : [ ]

G.3. Première année Baccalauréat science humaine : [X]

G.4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [ ]

G.5. Autre classe : ... les ... deuxièmes ... années ... (lettres/ ... S ... Humaines)

➢ Pourquoi : ... parce ... que ... ils ... se ... sont ... déjà ... habitués ... à ... cette ... mauvaise ... pratique.

H. ***Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de les utiliser avec :***

Méthodes d'explication	Activité de lecture	Activité de langue	Activité de production orale	Activité de production écrite
F.1 : gesticuler	X	X	X	X
F.2 : illustrer	X			
F.3 : simplifier le lexique	X	X	X	X
F.4 : Traduire				X
F.5 : consulter le dictionnaire	X			
F.6 : autre.....				

I. ***Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 ↔ L2 (Langue maternelle ↔ Langue étrangère) :***

Avec X Contre

➢ Justifiez votre choix : ... la ... traduction ... aide ... l'apprenant ... à ... enrichir ... son ... vocabulaire ... c'est ... à ... dire ... bien ... saisir ... les ... mots ... (scientifiques / techniques / ...) les ... mots ... de ... liaison ... restent ... à ... connaître ... dans la langue ~~mater~~ étudiée. (voir la spécificité de chaque langue)

On vous remercie infiniment pour votre participation à cette recherche

..... (^_^) .....

2

Annexe 13

G. ***Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent la traduction pédagogique :***

G.1. Tronc commun lettre : [X]

G.2. Tronc commun science : [X]

G.3. Première année Baccalauréat science humaine : [ ]

G.4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [ ]

G.5. Autre classe : ……

➢ Pourquoi : Ils ont un manque du bagage langagier ……

H. ***Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de les utiliser avec :***

Méthodes d'explication	*Activité de lecture*	*Activité de langue*	*Activité de production orale*	*Activité de production écrite*
F.1 : gesticuler	X		X	
F.2 : illustrer	X			
F.3 : simplifier le lexique	X			
F.4 : Traduire				X
F.5 : consulter le dictionnaire	X			
F.6 : autre……				

I. ***Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 ↔ L2 (Langue maternelle ↔ Langue étrangère) :***

Avec (X) Contre

➢ Justifiez votre choix : Je suis avec l'utilisation des exercices de traduction L1 → L2 car l'élève qui pratique la traduction améliore son niveau linguistique en deux langues et par conséquent développe son bilinguisme.

On vous remercie infiniment pour votre participation à cette recherche

…… (^_^) ……

2

Annexe 14

G. Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent la traduction pédagogique :

G.1. Tronc commun lettre : [X]

G.2. Tronc commun science : [X]

G.3. Première année Baccalauréat science humaine : [X]

G.4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [X]

G.5. Autre classe : ……

➢ Pourquoi : … le faible niveau des élèves en français (…) les élèves qui… ne savent … même pas écrire et déchiffrer leurs nom et prénom en français …

H. Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de les utiliser avec :

Méthodes d'explication	*Activité de lecture*	*Activité de langue*	*Activité de production orale*	*Activité de production écrite*
F.1 : gesticuler	X		X	X
F.2 : illustrer	X	X	X	X
F.3 : simplifier le lexique	X	X	X	X
F.4 : Traduire	X	X	X	X
F.5 : consulter le dictionnaire	X		X	X
F.6 : autre……				

I. Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 ↔ L2 (Langue maternelle ↔ Langue étrangère) :

Avec ✓ Contre

➢ Justifiez votre choix : …Ces exercices peuvent … permettre la vérification … de la compréhension … Suivre des phrases … à traduire … et d'acquérir … pour … la pratique … de passage L1 ↔ L2 …

On vous remercie infiniment pour votre participation à cette recherche

…… (^_^) ……

2

Annexe 15

. ***Dans quelle classe du secondaire qualifiant vous introduisez (ou vos élèves) le plus souvent l traduction pédagogique :***

1. Tronc commun lettre : [X]
2. Tronc commun science : [X]
3. Première année Baccalauréat science humaine : [X]
4. Première année Baccalauréat science expérimentale : [X]
5. Autre classe : ... 2ème Année ...

➢ Pourquoi : ... Le niveau n'est pas assez meilleur ...

. ***Cochez pour chaque méthode d'explication, les activités que vous pensez que c'est convenable de le utiliser avec :***

Méthodes d'explication	*Activité de lecture*	*Activité de langue*	*Activité de production orale*	*Activité de production écrite*
F.1 : gesticuler	X		X	
F.2 : illustrer		X	X	X
F.3 : simplifier le lexique	X		X	X
F.4 : Traduire	X		X	
F.5 : consulter le dictionnaire	X		X	X
F.6 : autre.....				

. ***Est-ce que vous êtes avec ou contre l'utilisation des exercices de traduction L1 L2 (Langue maternell Langue étrangère) :***

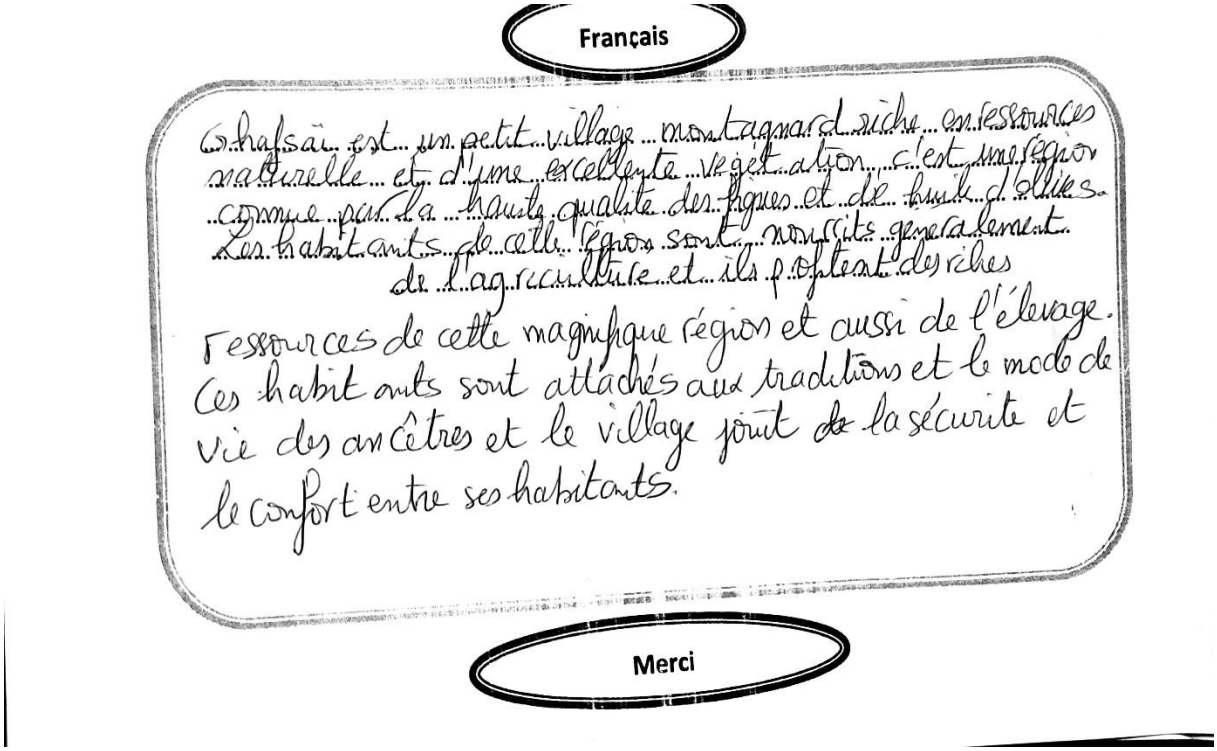
➢ Justifiez votre choix : ... Avec ... Contre ...
... Oui, mais avec la distinction entre la traduction littérale (= contre) et la traduction intelligible ...

On vous remercie infiniment pour votre participation à cette recherche

..... (^_^) .....

2

Annexe 16

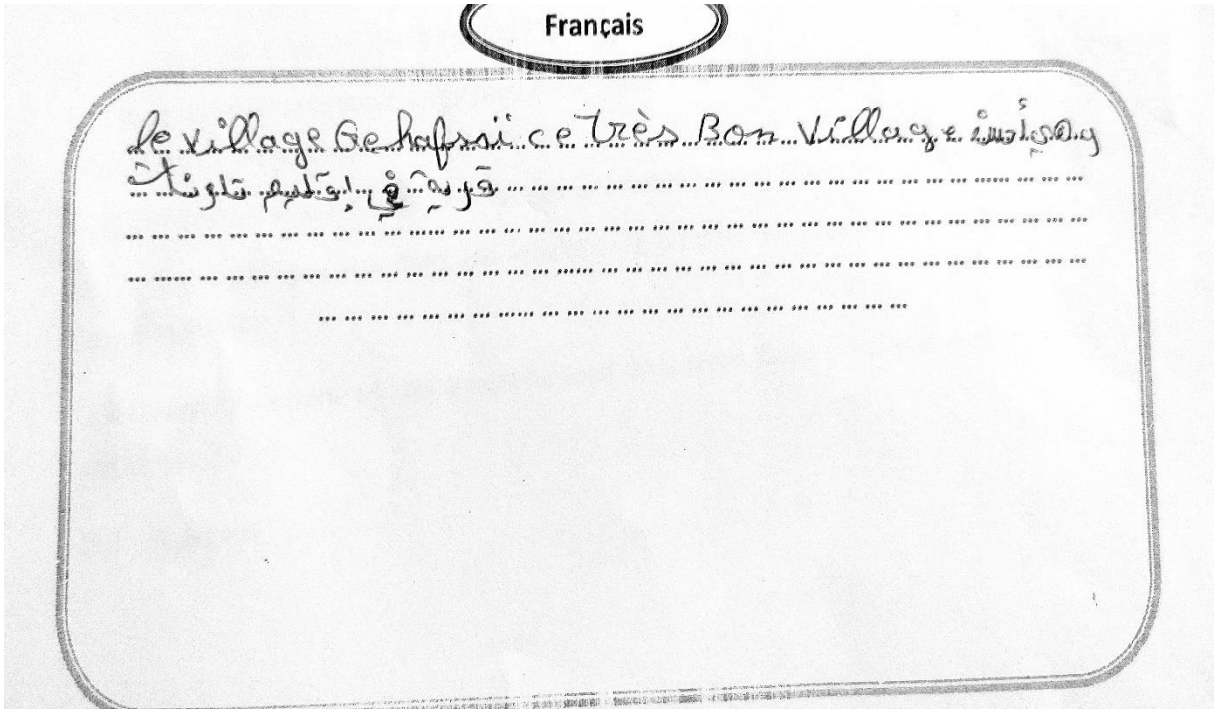


Français

Ghafsai est un petit village montagnard riche en ressources naturelle et d'une excellente végétation c'est une région connue par la haute qualité des figues et de huile d'olives. Les habitants de cette région sont nourrits généralement de l'agriculture et ils profitent des riches ressources de cette magnifique région et aussi de l'élevage. Ces habitants sont attachés aux traditions et le mode de vie des ancêtres et le village jouit de la sécurité et le confort entre ses habitants.

Merci

Annexe 17


Français

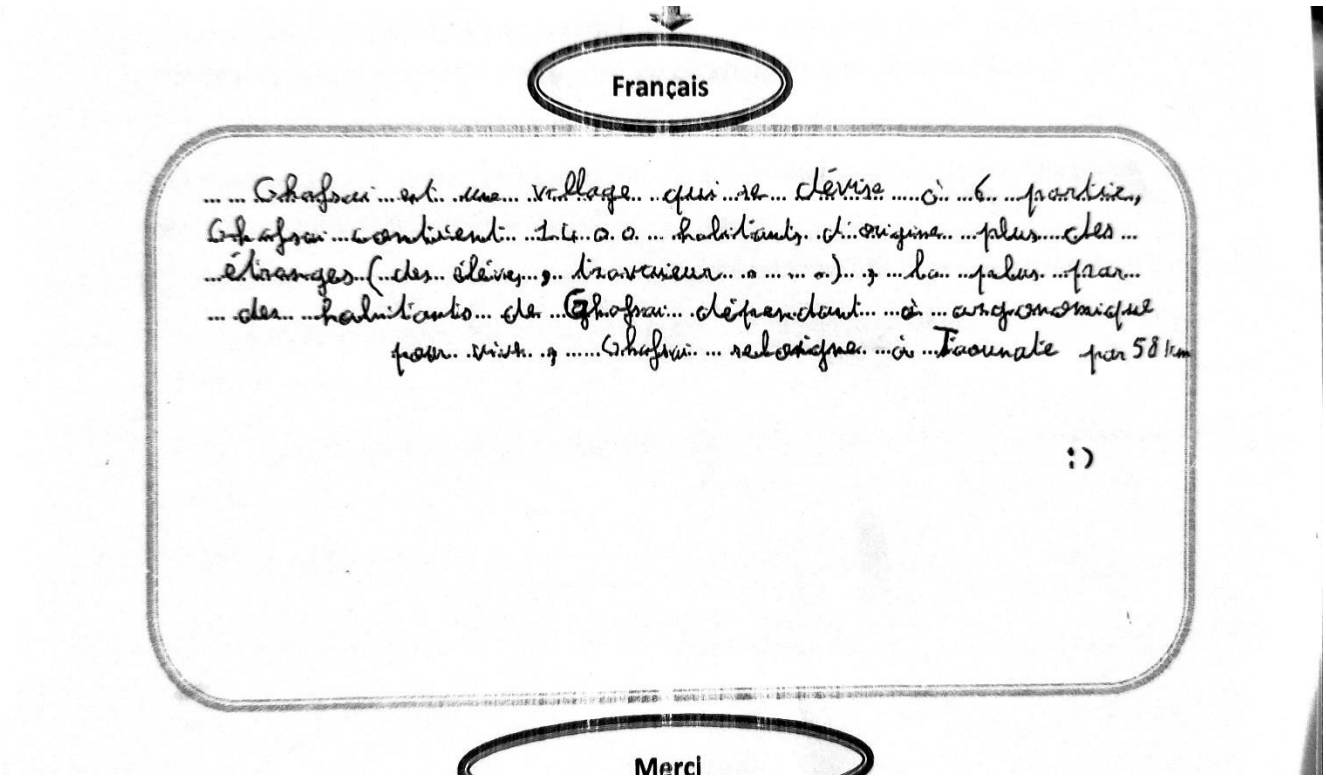
le village Gehafsii ce très Bon Village
قرية في إقليم تاوريرت

Annexe 18

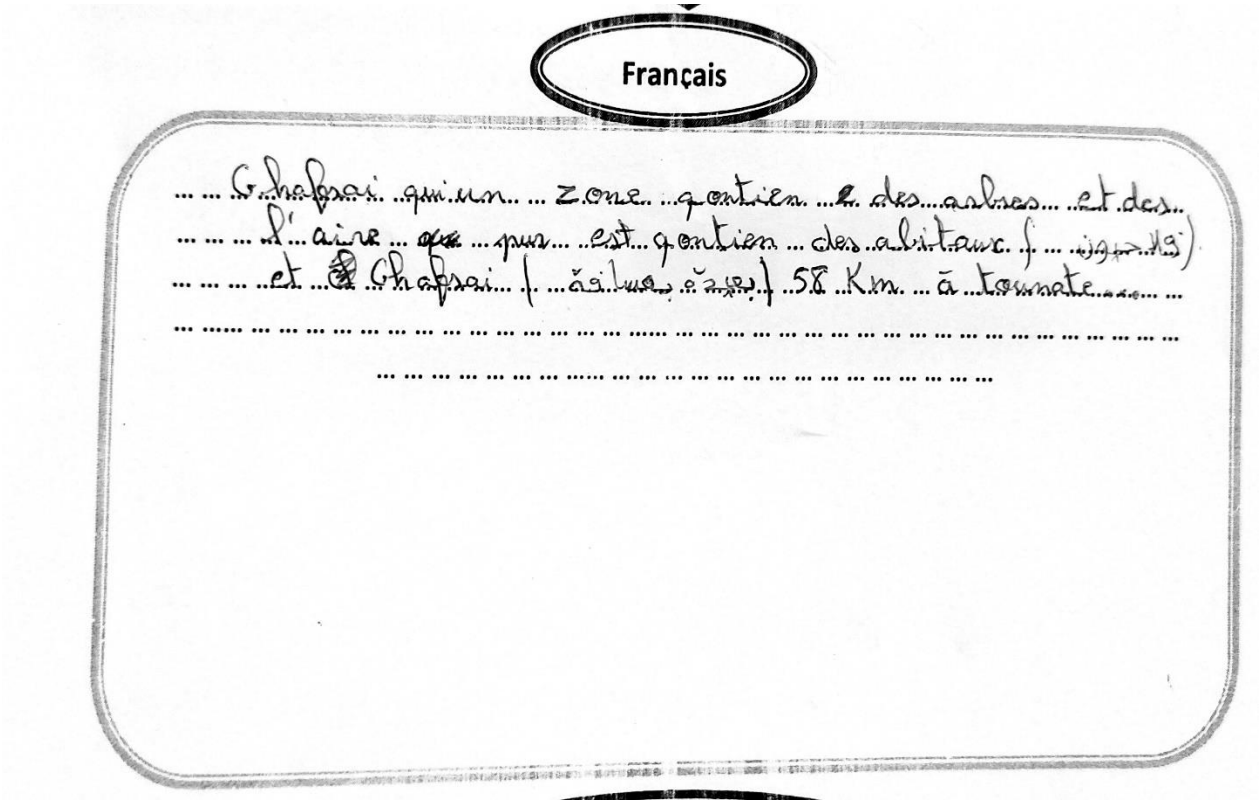
Français

Ghfsai est une region riche en ressource naturelle
a des olviers et des champs. il est situe a l'avant
des montagne du Jbj à 58 Km à l'ouest de Lamsata.

Annexe 19



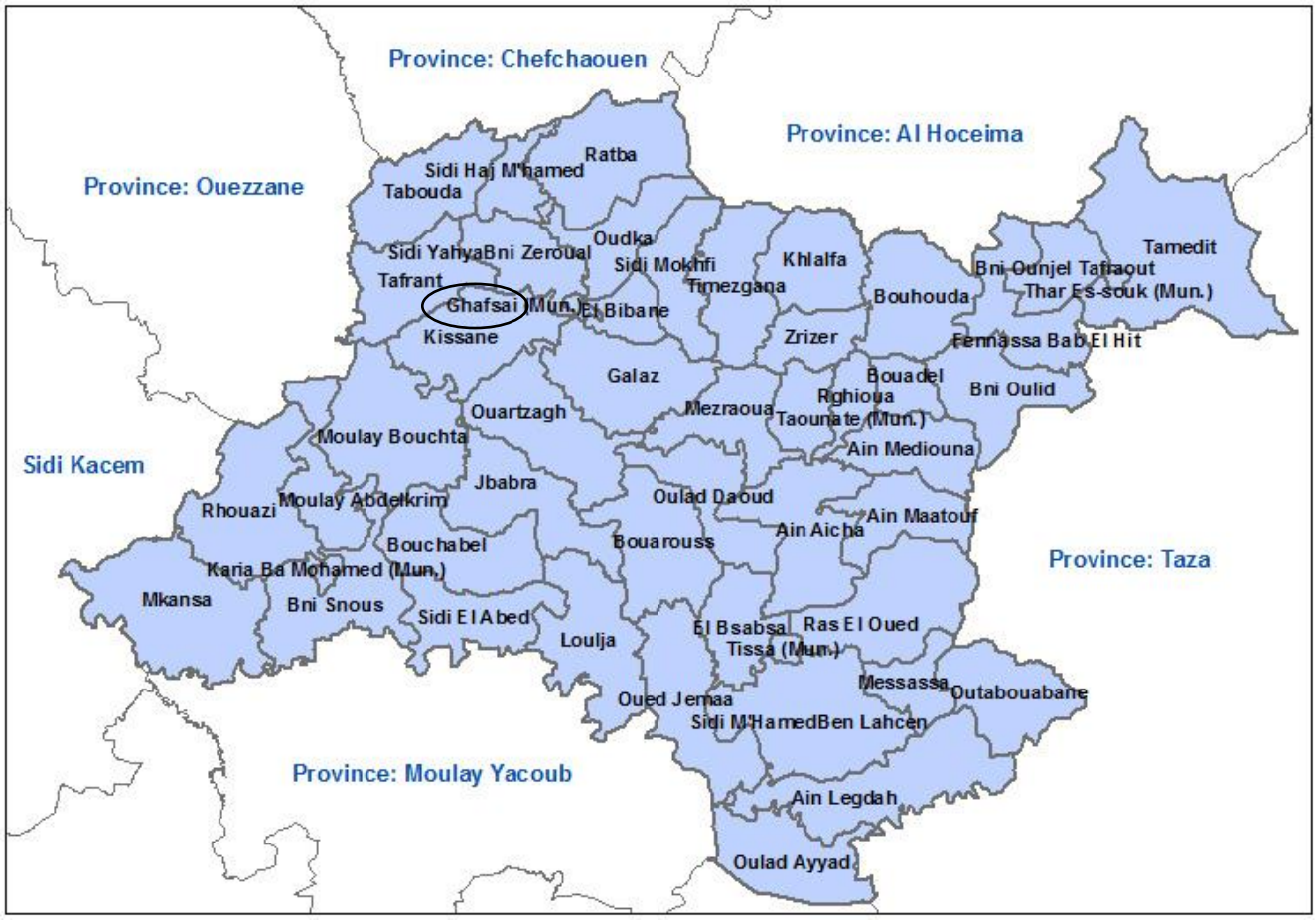
Annexe 20



Ghafsai qui un zone contien des arbres et des
l'aire que pur est contien des abitaux. (
et à Ghafsai (ăgilua ăzzu) 58 Km. ă tanmate

La carte de la province de TAOUNATE[114]

Annexe 21



Cette carte présente les différents villages qui font partie de la province de TAOUNATE composée de cinq municipalités (Muns) : Taounate – Ghafsaï – Thar Es-souk – Tissa – Karia Ba Mohamed.

C'est un village qui se situe au nord-ouest, entouré par Tafrant, Ourtzagh, Kissan, El Bibane, Sidi YahyaBni Zeroual.

[114] https://fr.wikipedia.org/wiki/Province_de_Taounate

FICHES DES INFORMATEURS

Annexe 22

Prénom et Nom : Nfissi Abdelouahab

Âge : 40 ans

Sexe : homme

Nationalité : marocaine

Lieu de résidence : Ghafsaï

Profession : enseignant d'histoire et géographie au lycée Imam Choutaïbi- Ghafsaï.

Niveau de scolarité : Liscence .

Langues parlées : Jablia, l'arabe classique, le français.

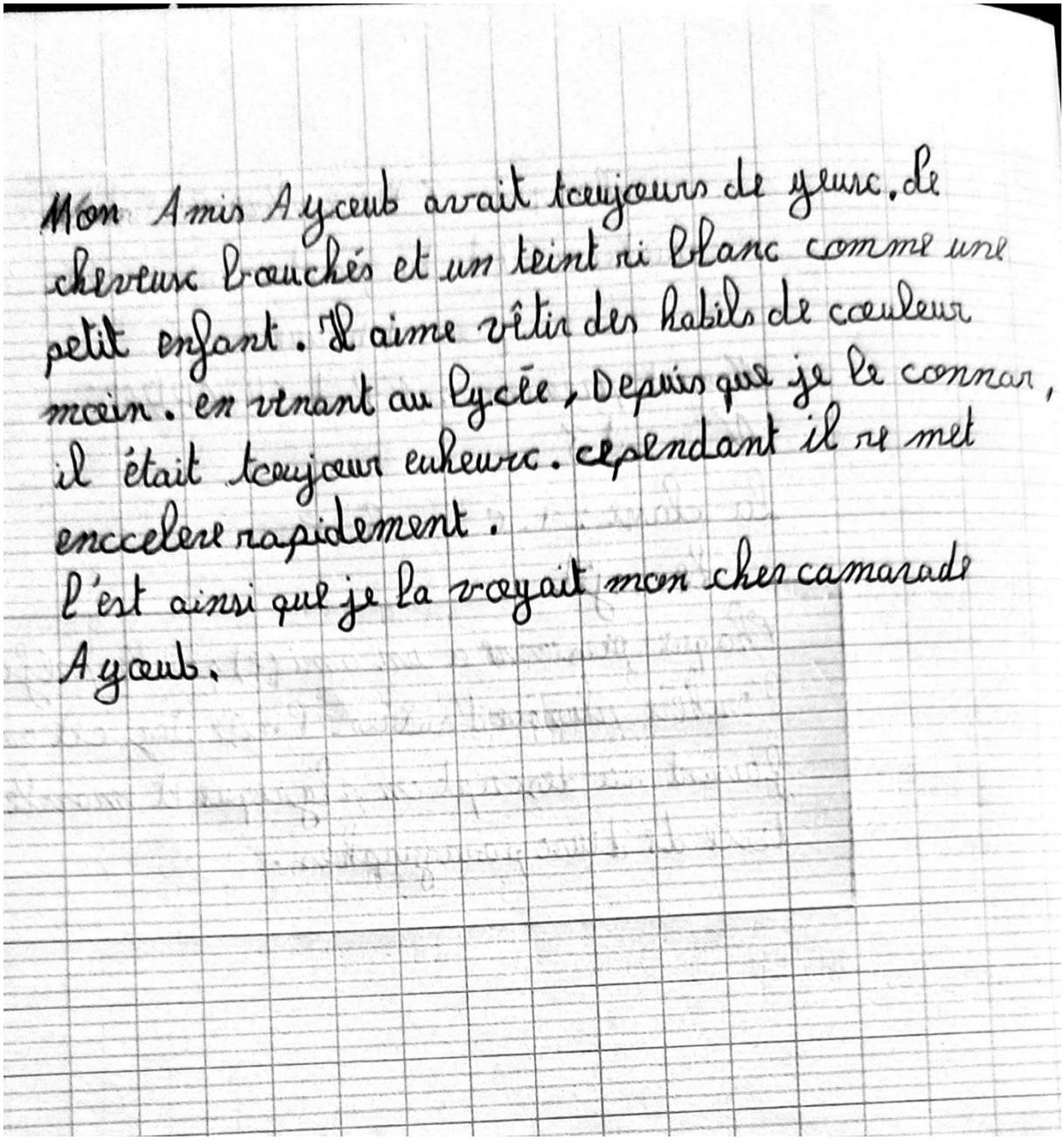
Moyen d'enregistrement : audio

Durée d'enregistrement : 15 minutes.

Observation : des mots et expressions spésifiques au parler Jbala du village Ghafsaï.

Annexe 23

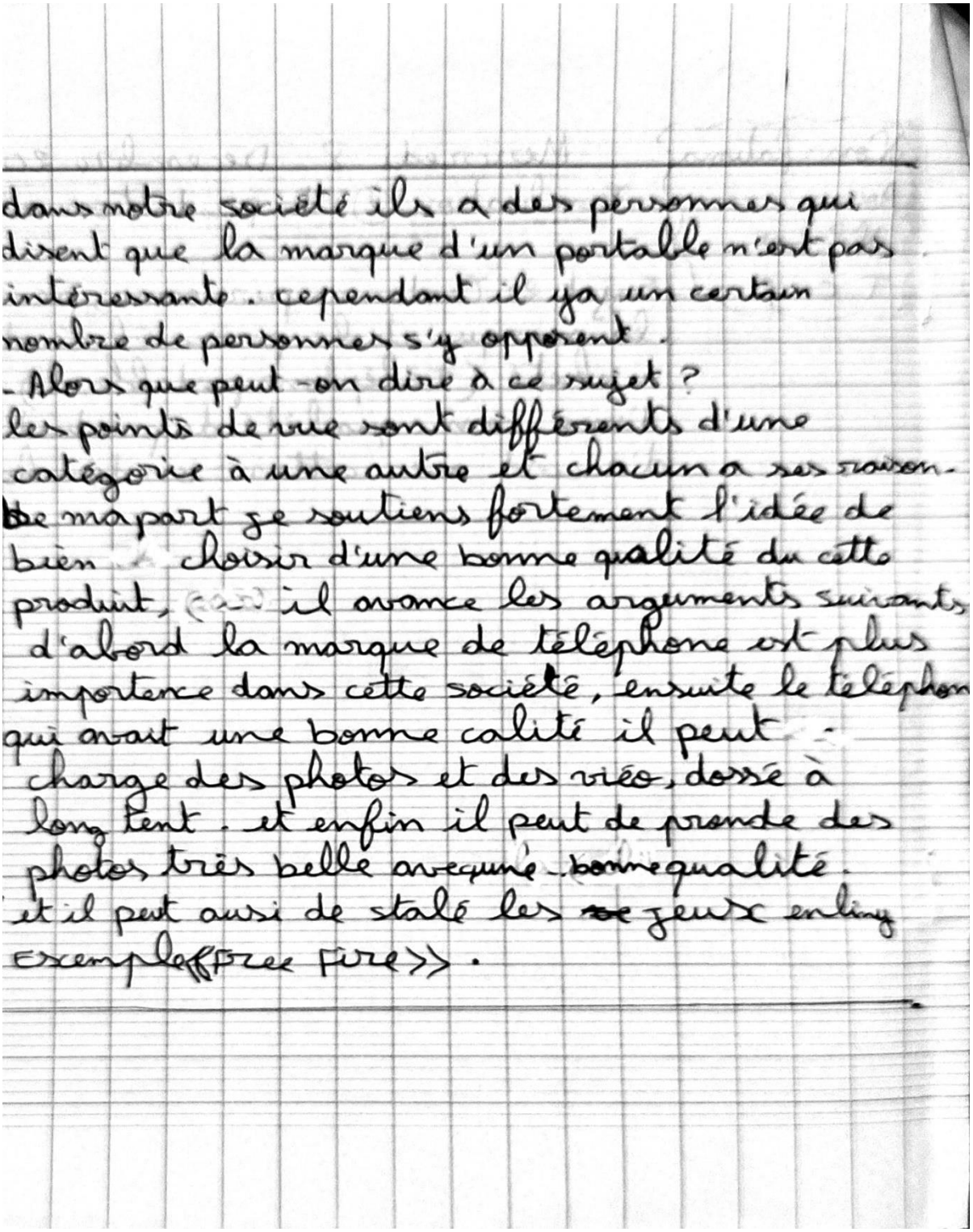
- Production écrite d'un élève d'un texte descriptif dans le cadre du programme du T.C – le module 1 : typologie textuelle (2021).



Mon Amis Ayoub avait toujours de yeux. de cheveux bouclés et un teint si blanc comme une petit enfant. Il aime vêtir des habits de couleur noir. en venant au lycée, Depuis que je le connais, il était toujour euheureux. cependant il se met encolere rapidement.
C'est ainsi que je la voyait mon cher camarade Ayoub.

Annexe 24

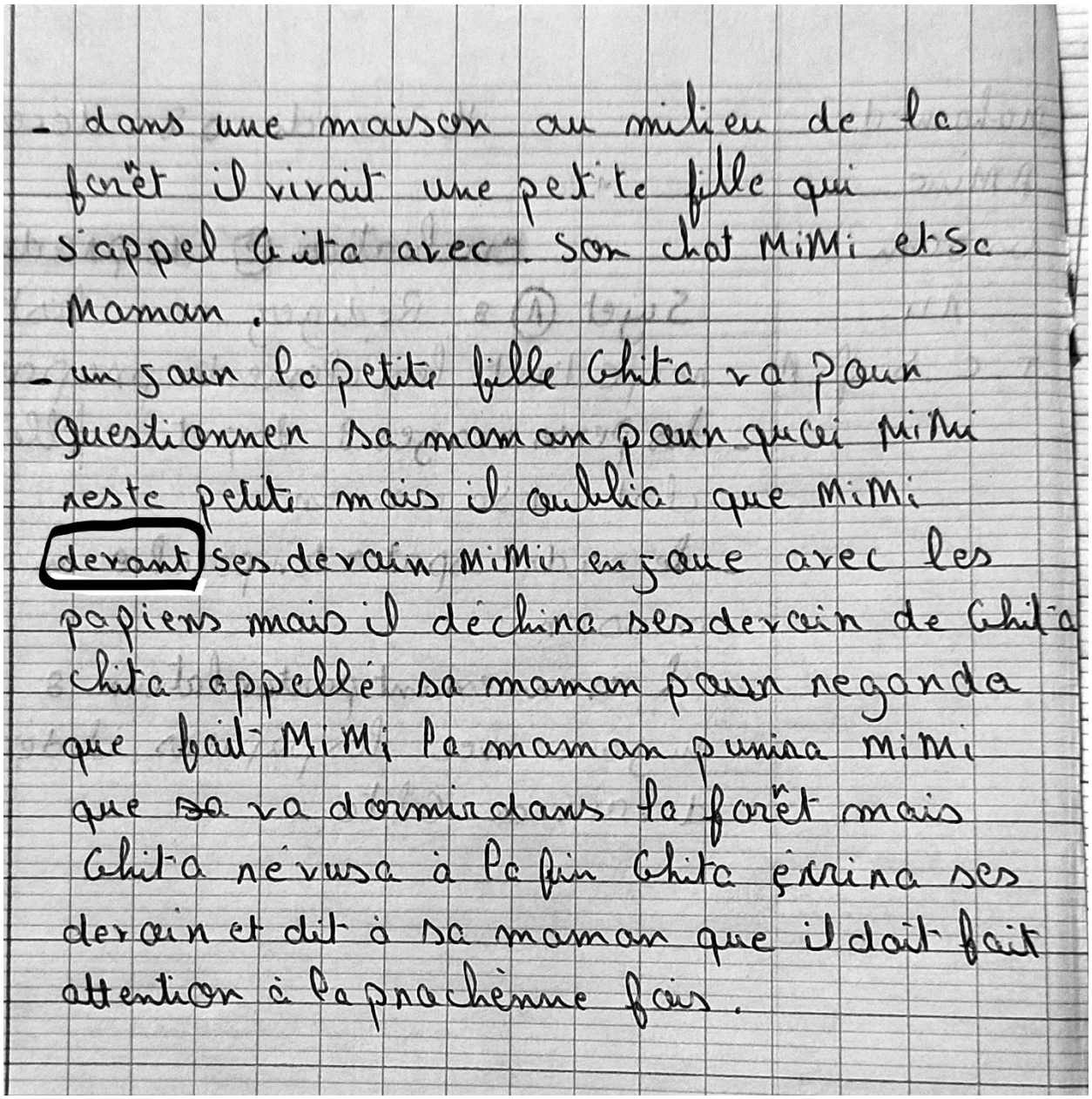
- La production écrite d'un élève T.C d'un texte de type argumentatif dans le programme du T.C – le module 1 : typologie textuelle (2021).



dans notre société ils a des personnes qui disent que la marque d'un portable n'est pas intéressante. cependant il ya un certain nombre de personnes s'y opposent.
- Alors que peut-on dire à ce sujet ?
les points de vue sont différents d'une catégorie à une autre et chacun a ses raison. De ma part je soutiens fortement l'idée de bien choisir d'une bonne qualité du cette produit, il avance les arguments suivants, d'abord la marque de téléphone est plus importance dans cette société, ensuite le téléphon qui avait une bonne calité il peut charge des photos et des viéo, dossé à long tent. et enfin il peut de pronde des photos très belle avecune bonnequalité. et il peut aussi de stalé les jeux enling Exemple Free Fire >>.

Annexe 25

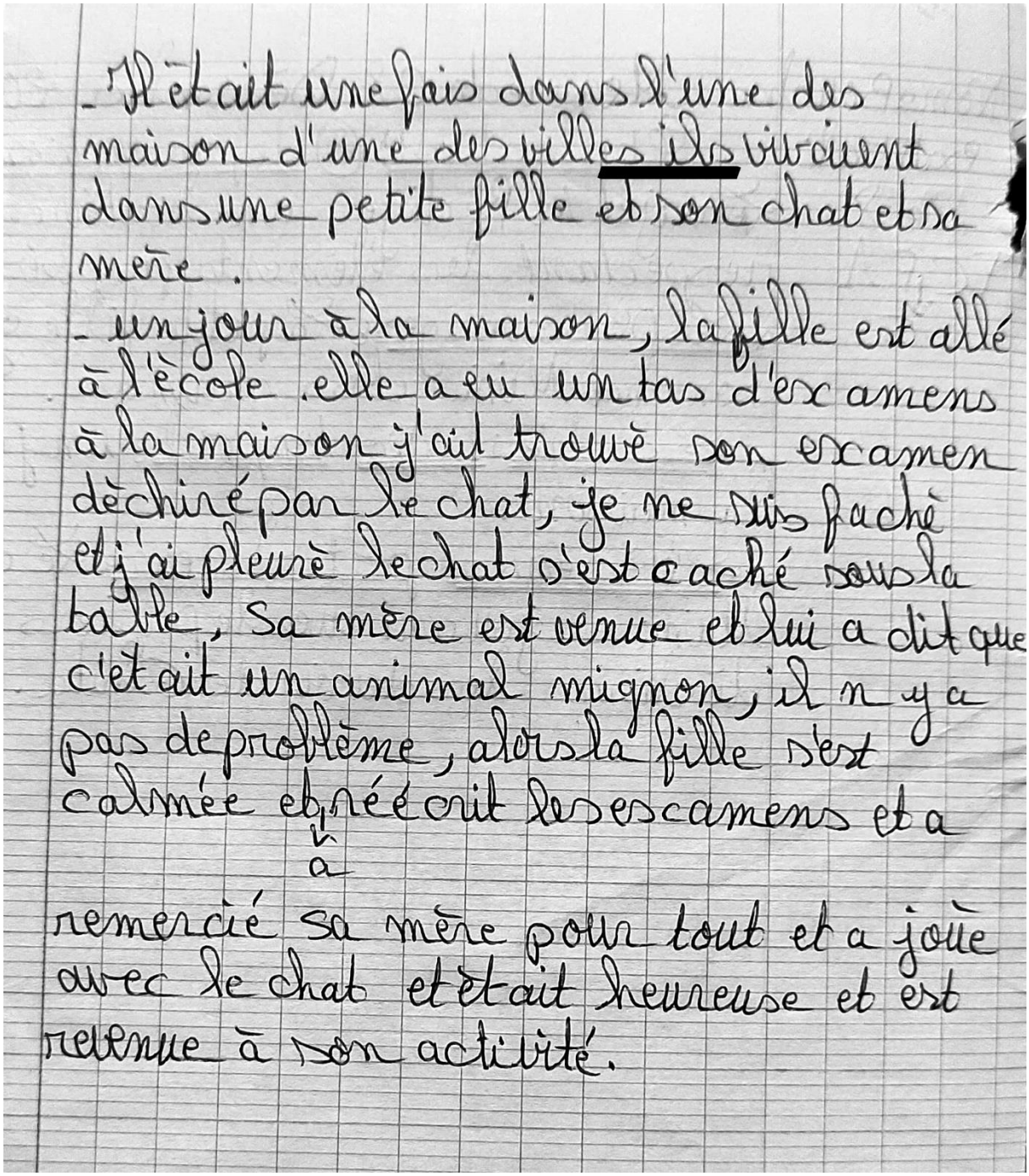
- La production écrite d'un élève T.C d'un texte de type narratif dans le programme du T.C – le module 1 : typologie textuelle (2021).



- dans une maison au milieu de la forêt il vivait une petite fille qui s'appel Chita avec son chat MiMi et sa Maman.
- un jour la petite fille Chita va pour questionner sa maman pour quoi MiMi reste petite mais il oublia que MiMi devant ses devoir MiMi en joue avec les papiers mais il déchira ses devoir de Chita Chita appellé sa maman pour negarda que fait MiMi la maman punira MiMi que sa va dormir dans la forêt mais Chita n'écusa à la fin Chita écrira ses devoir et dit à sa maman que il doit fait attention à la prochèmne fois.

Annexe 26

- La production écrite d'un élève T.C d'un texte de type narratif dans le programme du T.C – le module 1 : typologie textuelle (2021).



Il était une fois dans l'une des maison d'une des villes ils vivaient dans une petite fille et son chat et sa mère.

un jour à la maison, la fille est allé à l'école. elle a eu un tas d'examens à la maison j'ai trouvé son examen déchiré par le chat, je ne suis fâché et j'ai pleuré le chat s'est caché sous la table, Sa mère est venue et lui a dit que c'était un animal mignon, il n y a pas de problème, alors la fille s'est calmée et a réécrit les examens et a remercié sa mère pour tout et a joué avec le chat et était heureuse et est retenue à son activité.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ……..…II
SOMMAIRE……..….III
TABLE DE L'ALPHABET ET SYSTÈME DE TRANSCRIPTION DE L'ARABE……..VIII
ABREVIATIONS……...….XIV

INTRODUCTION …….……..……1

PARTIE I - LE MAROC SON CONTEXTE LINGUISTIQUE ET LA THEORIE DE LA TRADUCTION ……..……8

Chapitre premier : *La situation linguistique au Maroc* ……..…... 10

1.Le bilinguisme/ plurilinguisme au Maroc ……...….10
1.1. La diversité géolinguistique du Maroc ……12
1.2. L'historique des contacts des langues au pays……..…14
1.3. La situation diglossique marocaine …… 19
1.3.1- L'étiquette franco-marocaine : entre colonisation et modernisation……..……19
1.3.1.1- Le français au Maroc : Enjeux culturels, identitaires et surtout politiques ……..……..20
1.3.1.2- Une pédagogie postcoloniale……..24
1.3.1.3- Un bilinguisme au service d'un enseignement interculturel de qualité ……..……...26
1.3.2- Le français dans la réalité marocaine actuelle : langue étrangère ……29

1.3.2.1- Le français basilectal du petit peuple……30
1.3.2.2- Le français basilectal des lettrés arabisés ……..30
1.3.2.3- Le français élitaire, une variété haute qui se marginalise……30
1.3.2.4- La variété appropriée : Le fr ançais « mésolectal »……..*32*
2. L'enseignement dans l'école marocaine actuelle ……..…….33
2.1- Le système éducatif marocain……33
2.1.1- La nouvelle vision stratégique de la réforme 2015-203….34
2.1.2- L'enseignement publique des langues ……37
2.1.2.1- Les instructions officielles (les orientations pédagogiques)…….….42
2.1.2.2- Les recommandations pédagogiques…….….45
2.1.3- L'enseignement privé au Maroc ……..…58
2.2- La langue maternelle et la langue étrangère dans l'apprentissage ……61
2.2.1.Langue maternelle, langue source, langue première quelle différence ?.....62
2.2.2.Langue maternelle marocaine ou dialectes marocains…..…66
2.2.2.1-L'arabe standard ……..……..…66
2.2.2.2-L'arabe marocain (A.M.) ……..…67
2.2.2.3-L'arabe marocain moderne ……...68
2.2.2.4-L'amazighe, l'autre langue nationale ……...69

2.3. Langue étrangère et sa relation avec la langue maternelle en classe de FLE ……71

2.3.1- Un contacte inévitable des langues dans un contexte délimité (la classe marocaine)…….....74

2.3.1.1 L'interférence ……...……...…..75

2.3.1.2 L'interférence et l'interculturalité ……..…….……75

2.3.1.3 L'interférence et l'interlangue ……77

2.3.1.4 L'interférence et l'alternance codique ……..……79

2.3.1.5 L'interférence et l'emprunt ……80

2.3.1.6 L'interférence et le calque ……..……..80

2.3.2- l'enseignement du français dans les classes marocaines……...80

Chapitre deuxième : *La traduction, sa théorie et ses types* ……82

1.Histoire de la traduction ……..…82

2.Une définition problématique de la traduction ……..……84

3.Les types de traduction ……..……86

3.1 - La traduction didactique ……..86

3.2- La traduction explicative ou pédagogique ……..……..87

4.Les exercices de traduction ……..……...……89

4.1- Le thème ……..…….……..90

4.2- La version ……...……..…..94

5.La traduction et la sémiotique ……..……..96
5.1- La traduction est un acte de communication ……..……96
5.2- La sémiotraduction……..…..…..97
5.3- L'interférence, traduction et transcodage ……100
6.La traduction et la linguistique ……..…103
6.1- La traduction lié ou ignorée par la linguistique ……104
6.2- La traduction partie indispensable de la linguistique ……106
7.Le traducteur dans son contexte ……111
8.L'interprétation et la traduction ……114
9.Les problèmes théoriques de la traduction…….……116
9.1- La difficulté de traduire en général…….……117
9.2- La difficulté posée par l'élément culturel …….……121
9.3- Le recours aux universaux linguistiques……124
9.4- La traduction orientée vers la pratique ……126
9.4.1- Le rôle de traducteur et de la pratique dans la théorisation de la traduction ……...……...126
9.4.2- Le rôle persistant de la linguistique …….…..130
10.La place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère ……134
10.1-La méthodologie classique ……...……134
10.2- La méthodologie naturelle ……...140
10.3- La méthodologie directe ……..142
10.4-La méthodologie audio-orale ……151

10.5-La méthodologie audiovisuelle ……155

11. La traduction dans l'enseignement apprentissage du FLE ……159

11.1-Traduction et l'utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l'apprentissage ……..……..159

11.2-La pédagogie de la traduction et la traduction pédagogique ……..……..….161

11.3- Le transfert et les erreurs à travers la traduction pédagogique ……..164

11.3.1- Influence de la LI et le transfert ……165

11.3.1.1 Transfert positif ……...…...……..167

11.3.1.2 Transfert négatif et erreur ……..……..…..…167

PARTIE II - PERSPECTIVES DE LA TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ……169

Chapitre premier : *La position de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE* ……..……173

1. Une condamnation nuancée de la traduction ……...173

1.1. La norme, rejet de la traduction ……..…173

1.2. Les justifications du rejet de la traduction dans les classes ..174

2. Présentation de l'établissement et du corpus ……..…..…177

2.1- La géographie de Ghafsai ……..……177

2.2- Le langage des citoyens du village ……..……177

2.3- Définition du corpus ..…… ……..……179

2.4- La procédure du travail ……180

Chapitre deuxième : *La pratique des enseignants et la traduction pédagogique en classe : ……..……182*

1. Présentation du Questionnaire 1 ……...…182
2. Analyse et interprétation des données ……..…183
3. Constations de l'exception, le recours à une langue intermédiaire ……..…198

Chapitre troisième : *Les apprenants et leur capacité du recours à la traduction pédagogique pour l'apprentissage du FLE ……..……200*

1. Présentation du Questionnaire 2 ……..…200
2. L'analyse des données de la première partie du questionnaire……....201
3. Exercices pratiques de la traduction en classe du FLE……213
4. Types des interférences dans les productions en FLE:……221

4.1 Les interférences morphologiques ……221
4.2 Les interférences morphosyntaxiques ……..…….……225
4.3 Les interférences syntaxiques ……..…...…226
4.4 Les interférences lexicales et/ou sémantiques ……...….229

5. Bilan……..…232

CONCLUSION……..…235
BIBLIOGRAPHIE …….. 241
ANNEXES …….. 253
TABLE DES MATIERE ……291