

Traduction, français langue étrangère et contextualisation didactique**Translation, French as a Foreign Language and Didactic Contextualization****Youcef ATROUZ**

Laboratoire TRADIL, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie.

y.atrouz@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9722-470X>**Soumission** : 07/10/2022**Acceptation** : 15/11/2022**Publication** : 24/12/2022**Résumé:**

Il est étonnant de constater que l'histoire et même le sort de la didactique des langues étrangères sont intimement liés à la traduction qui constitue, selon les recherches les plus récentes, un paradigme important pour la didactique d'aujourd'hui. Effectivement, ces recherches ont mis en évidence, d'une part que cette pratique était toujours présente dans les classes de FLE à travers l'alternance codique, et d'autre part que la traduction est susceptible de soutenir et d'optimiser les processus cognitifs qui interviennent dans l'apprentissage / acquisition des langues étrangères. Dans ce cas, quelle(s) est / sont la (es) nature(s) des relations entretenues entre la didactique des langues étrangères et la traduction? Comment se présente la situation actuelle? Quelles sont les grandes lignes de cette contextualisation didactique? Quelles sont les démarches qui doivent intéresser le didacticien / praticien afin de "didactiser" la traduction lors des cours réservés à l'apprentissage des langues étrangères en général, et ceux de la langue française en particulier.

Mots clés: alternance codique, contextualisation didactique, didactique des langues étrangères; langue maternelle, Traduction.

Abstract:

It is surprising to note that the history and even the fate of foreign language teaching are intimately linked to translation, which, according to the most recent research, constitutes a significant paradigm for teaching today. In fact, this research has shown, on the one hand, that this practice is still present in FLE classes, through code alternation, and on the other hand, that translation is likely to support and optimize cognitive processes, which intervene in the learning / acquisition of foreign languages. In this case, what is / are the nature (s) of the relationship between foreign language teaching and translation? What is the current situation like? What are the main lines of this didactic contextualization? What are the steps that should interest the didactician / practitioner in order to "didacticize" translation during courses reserved for learning foreign languages, in general, and those of the French language, in particular?

Keywords: Codic Alternation; Didactics of Foreign Languages; Interlanguage; Didactic Contextualization; Translation.

Auteur Correspondent : Youcef ATROUZ, *e-mail* : y.atrouz@yahoo.fr

1. Introduction

Comme le fait remarquer brillamment Pierre Martinez (2018), avec tous les moyens fournis par les domaines contributoires ou connexes, les sciences du langage et les NBIC (nano-et biotechnologies, sciences cognitives, numérique et intelligence artificielle), l'apprentissage d'une langue étrangère (Désormais siglé LE) est un processus complexe et un défi qui n'est pas toujours facile à surmonter. Cette complexité et cette difficulté incitent les apprenants à forger leurs propres stratégies et à emprunter divers chemins et raccourcis pour réussir dans leurs tâches. Curieusement, il s'avère que le recours à la langue maternelle (LM) a toujours été l'un de ces raccourcis.

Effectivement, la traduction s'avère l'un des choix les plus ciblés dans la mesure où lors des cours réservés aux langues étrangères en général et celui de la langue française en particulier, le recours à la LM est une pratique courante surtout que c'est sur leur première langue acquise que s'appuient les apprenants afin de construire leurs savoirs.

De toute façon, si l'apprenant ne "saute" pas sur un mot dit en sa LM afin de répondre à une question posée en français, commenter une situation, se gausser (pourquoi pas?), il va « *"penser" en LM pour parler et écrire en français* » comme le dénoncent certains enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) ce qui explique, toujours selon ces enseignants, ce nombre important d'erreurs liées aux interférences entre les deux systèmes linguistiques (Voir surtout Atrouz, 2015a et Castellotti, 2001).

Dans ce cas, faut-il bannir la LM des cours de FLE? Ou au contraire faut-il la garder, l'intégrer et même l'encourager? Peut-on évoquer un recours "raisonné"/"modéré" à la traduction? Quelles seront les représentations les plus récurrentes de la traduction en classe de langue étrangère? Face à ces questions (et à d'autres aussi!), continuellement, posées les réponses sont loin d'être consensuelles. Tout en ayant l'objectif de défendre un recours "modéré" à la traduction en classe de langue étrangère et dans la voie que je vais suivre, il convient de prime abord d'insister que dans le cadre de ce travail, je prendrai en considération la traduction pédagogique et l'alternance codique qui se réalisent par le biais de la LM (Cuq et al., 2003, p. 239). Dans ce contexte algérien qui m'intéresse le plus, cette LM pourrait être l'arabe algérien avec toutes ses variétés, le chaoui, le kabyle, le mozabite ou bien une autre.

À ce niveau de la réflexion, il est important de souligner que le long de cet article, et pour des raisons de commodité, je serai demandé à recourir à d'autres terminologies comme langue maternelle (LM), langue source (LS), langue première (LP) ou langue 1 (L1), ou même langue d'origine qui seront pris comme des synonymes.

Pour les mêmes raisons de commodité, et tout en sachant qu'il existe beaucoup de nuances entre toutes ces appellations et comme cette contribution n'est pas, pour le moment, le lieu adéquat pour les discuter, la remarque est la même pour les langues apprises ultérieurement. Ainsi, langue étrangère (LE), langue 2 (L2) ou langue cible (LC) seront, dans ma conception actuelle, comme des notions qui renvoient au même sens.

2. Traduction et didactique du FLE: une longue histoire commune

Le long de 5000 ans d'histoire, pour paraphraser le titre proposé par Claude Germain (1995), la didactique du FLE et la traduction ont tissé d'étonnantes relations vu que ces dernières étaient, et le sont toujours, partagées entre le rejet et l'acceptation. En fait, face à la question lancinante «est-il légitime, efficace et surtout pratique de revenir à la L1 lors de l'apprentissage de la langue française?», les réponses s'opposent et les points de vue divergent. Afin d'illustrer cette idée, je prends en considération trois exemples qui sont à mes yeux les plus significatifs.

Le premier exemple est celui de la méthode "Grammaire-traduction" qui conçoit le rapprochement entre LM et LE comme légitime, nécessaire et pratique dans la mesure où la LM est incontournable pour faciliter l'explication, favoriser la communication et éviter les blocages. Cette méthode exige de l'enseignant ou du maître une bonne maîtrise de la L1 et de la L2 afin de pouvoir traduire, expliquer et contraster le fonctionnement interne des systèmes linguistiques en présence.

À cet égard, j'aimerais bien attirer l'attention que déjà au 17^e siècle, les port-royalistes concevaient une grammaire qui se distinguait surtout par son recours à deux langues: une langue d'enseignement (LM) qui sert à décrire les règles de fonctionnement de la langue cible et une langue d'apprentissage (LE) qui sert, principalement, à illustrer la règle, les commentaires et les exemples. Ainsi, la LM jouissait le plus d'une fonction métalinguistique par rapport à la langue apprise (Voir surtout Besse 1985, Germain 1995, Castellotti 2001, Cuq et *al.* 2003).

Le deuxième exemple est celui des méthodes/méthodologies audio-visuelles (MAV) qui rejettent, catégoriquement, la LM et la mettent en "quarantaine" étant donné que cette LM est considéré comme un élément susceptible de gêner, de perturber, et même de bloquer l'apprentissage des langues étrangères (Voir notamment Gaonac'h 1991, Besse 1985, Germain 1995, Castellotti 2001, Cuq et *al.* 2003).

Le dernier exemple représente une situation d'équilibre entre les deux premières. Cette situation repose sur l'intégration de la LM en cas de nécessité en vue de favoriser l'interaction et éviter les blocages. Cette idée a été surtout développée par la dite approche communicative (AC) et reconduite par la perspective actionnelle (PA) qui acceptent le recours en LM quand celle-ci s'annonce disponible et indispensable. Ainsi, il m'est possible de parler d'un usage modéré ou d'un recours avec "modération" (Voir surtout Cuq et *al.*, 2003).

3. Traduction et didactique du FLE: positionnement et repositionnement

Selon le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (2001) que je citerai désormais par CECR, la perspective actionnelle accorde à la LM une place de plus en plus importante dans le processus enseignement/apprentissage/évaluation, vu qu'apprendre une nouvelle langue et quelles que soient les précautions qu'on va prendre en considération, sera sous l'influence des langues antérieurement apprises. Ceci dit, rien ne sera à l'abri des "*habitus*" selon la terminologie de Pierre Bourdieu

(2001, pp. 24-32) hérités du processus d'acquisition d'une LM. En réalité, l'apprenant puise dans le "réservoir" de ses connaissances antérieures en vue de les exploiter dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (Voir notamment Cyr, 1998, p. 125).

À cet égard, L. Lopriore (2006, p. 89) attire l'attention sur le fait que des recherches ont pu mettre en évidence que la traduction est susceptible de soutenir et d'optimiser les processus cognitifs qui interviennent dans l'apprentissage et l'acquisition des LE.

De son côté, Puren (2021, p. 212) souligne l'importance de ce débat qui porte sur le « statut et les fonctions de la L1 en classe de L2, le dosage entre hétéronomie et autonomie dans la conduite du processus d'apprentissage, ou encore les places respectives de la réflexion sur la langue et l'entraînement mécanique ». Dans le même article, Puren (2021, p. 212) insiste d'une part, sur le fait que l'interlangue comme un élément incontournable nous oblige à redonner une place primordiale à « la réflexion métalinguistique et à la L1 dans l'apprentissage de la L2 ».

À ce stade de la réflexion, je dois noter que je prends l'interlangue dans le sens que lui donnent les auteurs du "Dictionnaire didactique du français langue étrangère et secondes" (2003, p. 139) celui de

la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisée par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (...) sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou la mélange de l'une ou de l'autre.

Ainsi, cette interlangue doit être prise, toujours selon Cuq et ses collaborateurs (2003, p. 139), comme «un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel». D'autre part, Puren (2021, p. 212) pointe du doigt l'idée que dans le cadre de la perspective actionnelle, l'éducation au plurilinguisme nous incite à reconsidérer la classe des langues étrangères. Cette dernière, à l'image des sociétés plurilingues, doit être un espace où se côtoient plusieurs langues. Une pareille présence et surtout contacts permettront, toujours selon Puren (2021, p. 212), une certaine "contrastivité" «des activités métalinguistiques de comparaison entre les langues».

4. Traduction, représentations et classe de FLE

L'impact de cette histoire longue et mouvementée est difficile à circonscrire dans l'École algérienne, en général, et dans la classe de FLE en particulier, surtout que cette dernière reste une sorte de "*terra incognita*", d'une forteresse imprenable et d'un espace, relativement, clos qui échappe à l'étude et à l'analyse, ce qui explique que des chercheurs en didactique des langues et autres trouvent, très souvent, de grandes difficultés à mener leurs enquêtes et recherches.

Néanmoins, ce qui est sûr c'est que cette classe de FLE demeure, surtout, un milieu fertile et fécond pour le contact des langues à travers la présence de différents locuteurs et de contextes situationnels variés. Je tiens à rappeler que chacun des deux "protagonistes" de cette classe, en l'occurrence l'enseignant et l'apprenant, est une

entité psychologique et sociologique à part. Chacun a sa propre biographie langagière, sa propre trajectoire de formation ou d'instruction et ses propres finalités et objectifs assignés au processus d'enseignement/apprentissage/évaluation. Tous les deux sont le lieu même du contact langagier: l'espace-classe n'a rien de plurilingue mais se sont, plutôt, ceux qui l'occupent qui le sont.

Dans ces circonstances, la classe devient la "scène" où se réalise la traduction à travers l'alternance codique. Celle-ci est révélatrice d'une grande diversité et aussi de complexité qui font d'elle une notion capitale. En effet, l'analyse de la compétence langagière, qui est surtout plurilingue, se fait aussi à travers une meilleure connaissance des types et des fonctions de l'alternance codique qui sert comme descripteur de cette mobilité et cette oscillation linguistique entre une variété et une autre. Cette alternance s'avère utile pour la didactique des langues étrangères dans la mesure où elle peut révéler des traces d'un parcours individuel et institutionnel pour la construction d'une compétence qui contribue, sans le moindre doute, à l'optimisation de l'"ACTION" didactique.

Comme il est maintenant manifeste, en classe de langue étrangère, l'alternance codique remplit des fonctions bien particulières et répond à des besoins contextuels divers. Parmi ces fonctions, je cite l'apprentissage, la conceptualisation, le maintien du contact, l'appropriation du savoir, la construction d'une compétence plurilingue, la vérification de la compréhension, etc. (Pour mieux cerner ce point, voir notamment Castellotti, 2003).

Évidemment, en tant qu'un être plurilingue, l'apprenant algérien passe d'une variété à une autre. Ce passage ne se réalise jamais à "vide": il y a toujours une (des) raison(s) qui s'impose(nt) à l'échange. En réalité, cette alternance est incontournable pour (re)négocier le sens, apporter des précisions et éclaircissements à ses propos, ne pas céder la parole, souligner son appartenance à un groupe sociale et /ou linguistique, introduire de l'humour, etc.

Ces considérations m'amènent à adhérer aux (pro)positions de nombreux didacticiens comme Castellotti (1997), Gaonac'h (1991), Atrouz (2015a), Longuet & Springer (2021), Lüdi & Py (1986), Huver & Springer (2011) et bien d'autres qui insistent sur le fait que recourir à deux ou à plusieurs variétés au sein du même discours n'est pas une marque d'incapacité du locuteur, mais plutôt une manière de gérer et mobiliser plusieurs répertoires dans une même conversation.

Ce "va-et-vient" entre les différentes variétés engendre un changement qui donne une dimension polyphonique au discours, tout en remplissant une multitude de fonctions discursives. Autrement dit, la traduction ne peut et ne doit jamais être considérée comme un "handicap". En classe de FLE, la traduction à travers l'alternance codique est omniprésente mais elle est soit "repoussée", soit "masquée" ou bien "tolérée" (c'est moi qui forge ces appellations). Dans ce qui suit, je tâcherai très sommairement d'apporter plus de lumières sur ces trois types d'alternance codique.

4.1 Une alternance codique "repoussée"

Théoriquement, une classe de FLE est un espace exclusivement réservé à la langue française, ce qui veut dire que le lieu lui-même impose ses propres règles et ses propres lois. Alors, durant un cours de français, il est censé que toutes les réponses et toutes les interventions qui émanent de l'enseignant et de ses apprenants se font dans la langue de Molière. Dans cette logique, certains enseignants repoussent, voire sanctionnent, les réponses et les interventions où se mêlent d'autres variétés linguistiques.

Je peux avancer que cette attitude se justifie, essentiellement *primo*, par l'intransigeance en matière du "purisme" linguistique, *secundo* par ce grand respect pour les règles et lois qu'impose l'espace-classe et *tertio* par des convictions didactologiques forgées par des méthodes/méthodologies comme les MAV par exemple. Ces enseignants pensent que le recours à cette pratique « encouragerait les apprenants de recourir systématiquement à la L1, ce qui fausserait le processus d'apprentissage » comme le témoigne un enseignant interviewé dans le cadre de l'une de mes enquêtes (Atrouz 2015a, Annexes de la thèse).

Dans l'exemple suivant, il est clair que l'enseignant (E) interdit à l'apprenant (AP) de recourir à l'arabe. L'emploi du possessif « mon » et le verbe « devoir » sont très significatifs quant à l'intransigeance de cet enseignant qui reconnaît, implicitement, qu'il est possible d'employer sa LM avec d'autres enseignants lesquels ne voient aucun inconvénient.

T2 E. Vous me racontez!

AP. *fakarni*[Arabe Dialectal]!

T3 E. Non pas d'arabe dans mon cours, tu dois dire rappelle-moi!

T4 AP. Hein... rappelle-moi!

E. Raconte l'histoire de cette bande dessinée? Raconte-moi l'histoire?
Qu'est-ce que tu vois?

AP. (Silence considérable de l'apprenant) Rien...

4.2 Une alternance codique "masquée"

Par alternance codique "masquée", je désigne la juxtaposition d'une variété autre que la langue d'enseignement pour des raisons qui n'ont pas de relation avec le cours dispensé ou en réponse à des situations-surprises qui nécessitent un commentaire ou un détail. Elle est aussi une alternance unilatérale où l'enseignant se permet d'alterner les variétés sans permettre à ses apprenants de le faire, ou c'est l'inverse, c'est-à-dire qu'il accepte la traduction qui provient de ces apprenants mais il s'abstient à la pratiquer.

En classe de français, l'enseignant/apprenant peut recourir à la LM pour un commentaire ludique ou pour s'adresser à un agent ou à un employé qui survient lors du cours. Ce type d'alternance se révèle aussi à travers quelques interjections ou des salutations propres à la culture locale (السلام عليكم، إن شاء الله).

En effet, il arrive des fois où l'enseignant ne recourt pas à ce genre de traduction, mais, sans le demander, il laisse le soin à ses apprenants de le faire afin de débloquent une situation de compréhension. Dès lors, il va faire de sorte que cette intervention n'a

pas eu lieu comme l'affirme l'un de nos enquêtés qui fait savoir qu'il ne recourt jamais à cette alternance, mais « *dans une situation de blocage totale je n'interviens pas quand un apprenant prend en charge de la débloquent par le biais de la LM* » (Atrouz 2015a, Annexes de la thèse).

Dans l'exemple suivant, l'enseignant (E) au niveau du tour de parole (T) numéro 8 ne fait aucune remarque à l'apprenant désigné par AP2 qui a utilisé la traduction en arabe classique afin d'aider son camarade qui était en situation de blocage.

T7 E. *Est-ce que il s'agit d'une plage → ?*

AP 1. *Je crois c'est qu'il y a le bateau là (!!!!!) → -*

T8 A. *Moi je pense que c'est...*

AP 2. ميناء ...**un port** (à voix basse)

AP 1. *Peut-être + là on a la ballon qui euh (toux)tomber sur le port*
(Bruits extérieurs) *la troisième c'est ce en ce enfant qui...*

E. *Et qu'est-ce qui se passe lorsque le ballon tombe dans l'eau?*

4.3 Une alternance codique "tolérée"

Certains enseignants tolèrent cette pratique dans le but de mieux rentabiliser leur processus d'enseignement/apprentissage et pour éviter occasionnellement des situations où ils seraient confrontés à des blocages insurmontables ou onéreux en temps et en énergie (effort cognitif).

Ce type d'alternance qui remplit les fonctions dont nous avons déjà évoquées plus haut se traduit par le recours à un mot ou à une expression en arabe algérien / standard pour éviter une "gymnastique" lexicale ou autre, dissiper un malentendu conceptuel, à vérifier la compréhension, à "sécuriser" l'apprenant, etc.

Reste qu'en classe de FLE, cette alternance n'est pas aussi fréquente qu'on le pense. En réalité, 30% seulement des enseignants affirment qu'ils recourent fréquemment à cette pratique. Ce recours se justifie par le fait de « traduire un mot difficile », « de sécuriser les étudiants », « de donner un exemple/modèle de la littérature arabe » et de reformuler une question. Il importe de souligner que cette alternance codique "tolérée" est, essentiellement, bilatérale vu que l'enseignant la pratique et accorde la permission à ses apprenants de la pratiquer (Atrouz 2015a, Annexes de la thèse).

À ce niveau de la réflexion, j'aimerais bien insister sur l'importance de la traduction aux yeux des apprenants. Pour pouvoir le faire, je m'appuierai sur deux exemples qui sont à mes yeux suffisamment congrus. Le premier s'est révélé face la question «*Voulez-vous abandonner l'apprentissage de la langue française?*» à 214 étudiants du département d'arabe de l'université de Badji Mokhtar de Annaba. 103 soit 48.14 % des enquêtés ont répondu affirmativement. Pour justifier leur prise de position, 59.81% des apprenants ont avancé que c'est le manque de recours à la langue arabe dans les cours de français qui est la principale raison de cet abandon (Atrouz 2002, Annexes du mémoire).

Le deuxième exemple, je l'ai rencontré des années plus tard et avec un public différent. Des étudiants de licence du département de français ont déclaré qu'ils ont des difficultés à s'exprimer couramment vu que « L'enseignant refuse qu'ils recourent à la langue arabe en classe de français » et par conséquent, ils les empêchent à aller au bout de leurs réflexions et interactions (Atrouz 2015a, Annexes de la thèse). Une pareille conviction pourrait constituer une sorte de complexe et de blocage pour certains étudiants. Ces derniers se trouvent obligés de chercher les mots et les tournures qui conviennent pour assurer une certaine fluidité des propos comme l'affirme un des apprenants en ces termes: « il y a des enseignants qui nous complexent à cause de l'arabe alors, nous nous abstenons à parler et nous ne participons pas aux débats » (Atrouz 2015a, Annexes de la thèse).

Avant de passer au dernier point je préfère revenir sur l'affirmation de Castellotti (1997, p. 159) qui fait remarquer que «la référence à la langue maternelle s'affirme (...) comme une donnée constante et incontournable, qui, de fait occupe une place centrale dans l'image qu'ils (les apprenants) se sont forgés du processus d'accès à une langue étrangère». Ainsi, la contextualisation didactique à travers l'intégration de la traduction s'avère incontournable. Cette contextualisation didactique se définit, selon Cuq et *al.* (2003, p. 54) comme la prise en compte de « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place ».

Dans une conception proche, Ph. Blanchet (2011, p. 68) insiste sur le fait que « toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner ». Toujours Selon Blanchet (2011, p. 449), cette contextualisation didactique consiste en une « prise en compte active des contextes politiques, sociaux, culturels linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques ». Dès lors, elle devient un « objectif et moyen d'apprendre des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou initiées en situation de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ». La contextualisation devient alors objet d'apprentissage et aussi objet didactique/didactologique et elle se matérialise, selon ma conception, à travers une didactique intégrative.

5. Traduction et FLE: vers une contextualisation didactique

Comme le font remarquer Groux et Porcher (1997, p. 108), c'est dans « l'enseignement de la langue maternelle que se rassemblent les enjeux de toute éducation ». Assurément, c'est à travers cette L1 que s'achemine le reste des savoirs. Ainsi, métaphoriquement parlant, elle est une "charpente" et aussi une "ossature" autour de laquelle se structure et s'organise tout le montage du processus d'appropriation qui englobe simultanément, à mon sens, le processus d'apprentissage et celui d'acquisition.

Je pense que lors des premières années de l'apprentissage du FLE, les enseignants des différentes matières, y compris ceux de la langue arabe, sont appelés à insérer des flashes ou spots qui ont pour principal objectif la stimulation des jeunes apprenants à l'apprentissage des langues étrangères en s'appuyant sur les deux types de motivation qui sont d'une part, la motivation "intégrative" vu que la langue française offre à ses locuteurs ces possibilités d'ouverture sur d'autres cultures et d'autres horizons et d'autre part, la motivation "instrumentale" surtout que le français détient sans la moindre contestation une grande valeur utilitaire sur le marché linguistique algérien (Voir surtout Boogards 1988 et aussi Atrouz 2015a).

Cette stimulation pourrait se réaliser même avant le commencement de l'apprentissage du FLE afin de créer une "symbiose" entre les différentes langues en présence, à écarter la "rivalité" qui pourrait exister entre les unes et les autres et dès lors et dès lors seulement "éradiquer" ce sentiment de "haine" qui pourrait bloquer l'apprentissage de la langue française et même des autres langues. Ce que je veux dire avec des mots plus simples, c'est que la traduction adoucit certains préjugés et stéréotypes.

Dois-je rappeler que lors de l'une de mes enquêtes, j'ai découvert que la langue française a été présentée comme une langue difficile (et même parfois très difficile), inutile et menaçante et qu'elle était le véhicule d'une culture occidentale, étrangère et dangereuse pour la langue arabe et l'identité nationale (Atrouz 2002, Annexes du mémoire). Dans cette ligne, Castellotti (2001, p. 19) note que la place de la LM en classe de langue étrangère peut façonner la nature des relations entre les deux langues comme je viens de le montrer en *supra*.

À plus forte raison, la contextualisation didactique à travers l'élaboration d'une didactique intégrative de la traduction qui soit compatible avec une didactique de FLE doit être conçue dans le souci d'assurer un maximum d'opérationnalité et d'optimalisation. Pour pouvoir assurer de tels critères, la traduction se révèle intéressante pour la didactique de FLE et autres sur trois niveaux qui sont le niveau linguistique, le niveau analytique et le niveau interculturel (Pour mieux cerner ce point, voir surtout de Carlo, 2006, pp. 115-128).

5.1 Niveau linguistique

Au niveau linguistique, il convient de noter que la traduction est indissociable de l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, la traduction et la didactique des langues étrangères sont "fusionnellement" liées. Dans cette perspective de "fusionnalité" et d'"inéluclabilité", de Carlo (2006, p. 122) souligne que la traduction est une « activité de réflexion sur le fonctionnement des systèmes linguistiques en interaction (qui) permet aux apprenants de développer une sorte de conscience linguistique en égard autant à la langue étrangère qu'à la langue maternelle ». Ainsi, la traduction en classe de langue étrangère, considérée comme une activité d'observation et de comparaison, jouera sans le moindre doute un rôle capital dans l'appropriation des LC.

Cette traduction passe, infailliblement, à travers des activités ou tâches de comparaison entre les systèmes linguistiques. Bien évidemment, le choix de telles activités dépendra de la nature des projets pédagogiques, de l'âge et du niveau des apprenants, des objectifs du cours et aussi de la compétence de l'enseignant quant à la maîtrise des différentes langues en présence dans sa classe de FLE.

En s'attardant un peu sur ce point, j'aimerais bien faire attirer l'attention sur le fait que la traduction ne doit pas être limitée à la classe de français mais elle doit être convoquée ailleurs dans d'autres disciplines et dans tous les paliers scolaires. L'école primaire est un exemple illustrant l'étendu de cette pratique. On sait tous que la majorité des apprenants qui abordent leurs premières années de scolarisation arrivent avec un "lot" important de mots français qui ont été le plus souvent algérianisés. Ces mots pourraient servir comme un point d'ancrage à l'apprentissage de FLE. Curieusement, ce même "bagage lexical" qui s'avère relativement plus consistant dans les milieux citadins et au sein des familles qui "pratiquent" le français serait exploitable aussi dans les cours de LM.

En revanche, une telle activité demeure redoutable car elle est immense et complexe surtout que la traduction n'est pas un simple acte de (sur)codage ou une opération de transfert automatique entre deux langues ou plus mais elle est plutôt un processus complexe susceptible d'être didactiquement investi le long de la scolarisation, ce qui me permet de passer au niveau analytique.

5.2 Niveau analytique

Comme il est maintenant manifeste, la traduction à ce niveau désigné par analytique se considère principalement comme «*un travail de compréhension et d'analyse du texte du départ*» comme le suggère M. de Carlo (2006, p. 122) et qui propose trois étapes incontournables afin de réaliser cette activité.

La première étape est celle de la "*compréhension*". Elle se définit comme le passage d'une structure (mot, phrase, etc.) à une autre. Ce passage permet l'accès à une traduction interprétative qui est la traduction des textes et la compréhension globale des supports proposés. La deuxième étape qui est la "*déverbalisation*" s'effectue par le biais d'un travail de comparaison des facteurs textuels entre deux textes et l'analyse du fonctionnement des caractéristiques des textes en LM.

Quant à la dernière appelée la "*réexpression*", elle se résume essentiellement à corriger, à ajuster et à répartir au niveau des zones de doute du travail verbalisé. En d'autres termes cette étape consiste à proposer et à sélectionner les traductions les plus réussies (Afin de mieux cerner ce point, voir surtout de Carlo, 2006, pp. 115-128).

5.3 Niveau interculturel

Il convient maintenant que j'aborde ce niveau interculturel qui permet à la traduction de se constituer comme une zone de rencontre de l'univers de "*Je*" avec celui de l'"*Autre*". Autrement dit, entre l'univers linguistico-culturel du départ et l'univers linguistico-culturel cible. Réellement, en essayant de décoder le système

linguistico-culturel de la L2, l'apprenant devient un "passeur" entre deux ou plusieurs "rives". Ce passage n'est en fait que synonyme d'alternance et un va-et-vient entre altérité et réciprocité.

Afin de mettre suffisamment de lumière sur ce passage et cette intercompréhension, il m'est important d'évoquer l'une de mes enquêtes menée auprès de lycéens et collégiens afin de les sensibiliser à la poésie française et les amener à produire des poèmes dadaïstes. Lors de cet atelier d'écriture, j'ai remarqué que le recours à la traduction était incontournable pour comprendre le poème, se "délecter" de sa poésie et finaliser son propre poème. La langue arabe était à la rescousse de la poésie de Tristan Tzara. Les dictionnaires bilingues, les interventions des camarades et aussi celles de l'enseignant ont été sollicités afin de garantir un choix judicieux du mot et des sonorités de leurs poèmes dont les canaux esthétiques répondaient à un goût, largement, façonné par une culture et une langue maternelle. Cette dernière était le filtre, le prisme et le garant de la beauté (Atrouz, 2004 & Atrouz, 2015b).

6. Conclusion

Toutes ces considérations et beaucoup d'autres que je n'ai pas pu citer dans cet article me conduisent à plaider pour un recours même partiel et à faible dose à la LM dans les cours de FLE. Comme je viens de le montrer, cette activité ne doit pas se limiter à l'enseignement du lexique ou de la grammaire comme ce fut le cas des méthodes traditionnelles mais elle doit surtout se constituer en une activité "dynamisante" et "stimulante" de la relation enseignant/apprentissage comme étant deux partenaires du processus enseignement/apprentissage/évaluation à travers des pratiques qui favorisent la compréhension, la transmission de compréhension et l'intercompréhension.

Je pense que la traduction est une pratique indispensable voire incontournable afin d'optimiser et rentabiliser l'"action didactique". Ainsi, j'insiste sur la complémentarité entre Traduction et FLE et en guise de réponse au titre de V. Castellotti (1997), je (re)déclare que le mariage entre les deux est légitime par amour et aussi par raison.

7. Références

- Atrouz, Y. (2002). *Les représentations culturelles des étudiants dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Mémoire de magistère. Université Badji Mokhtar. Annaba. Algérie: document non publié.
- Atrouz, Y. (2004). « Didactique de FLE et traduction: une complémentarité incontournable », *Le français dans le monde*, 334, 29-30.
- Atrouz, Y. (2015a). *Compétence orale en acte et contextualisation didactique* (Thèse de doctorat). Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie: document non publié.
- Atrouz, Y. (2015b). Le couloir bleu des vers éclatés ou lorsque la poésie devient un accès à la littéracie. *Didactiques*, 07, 95-110.
- Boogards, P. (1988). *Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: CREDIF/Hatier. Coll. LAL.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF/Hatier. Coll. Essais.

- Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines / AUF.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil. Coll. Points/Essais.
- Carlo (de) M. (Coord.). (2006). Didactique des langues et traduction. *ELA*, 141.
- Carlo (de), M. (2006). Quoi traduire? Comment traduire? Pourquoi traduire?, In De Carlo, M. (Coord.). *ELA*, 141, 117-128.
- Castellotti, V. (1997). Langues étrangères-langue maternelle, mariage d'amour ou de raison?. *Les cahiers de l'ASDIELE*, 08, 158-166.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé international. Coll. DLE.
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Corvaglia, A.& Wolf-Mandroux, F. (Dir.). 2021. *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Cuq, J.-P. et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE/Clé international.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé international. Coll. DLE.
- Gaonac'h, D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier. Coll. LAL.
- Germain, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris: Clé International. Coll. DLE.
- Huver, E.& Springer, C. (2011), *L'évaluation en langues*. Paris: Didier. Coll. Langues et didactique.
- Longuet, F. & Springer, C. (2021), *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018): médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Lopriore, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues. In Carlo (de) M. (Coord.). *ELA*, 141, 85-94.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

- Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Puren, Ch. (2021). La problématique de l'"innovation" en didactique des langues-cultures. Proposition de modélisation conceptuelle. In Corvaglia, A. & Wolf-Mandroux, F. (Dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Paris: Editions des archives contemporaines.