

**Sudan University of Science and Technology**

**College of Graduate Studies**

**Linguistic Mediation as a New approach of Pedagogical Translation in  
FFL: Case of Sudan University Students**

**La médiation linguistique comme une nouvelle approche de traduction  
pédagogique en classe de FLE: Cas des étudiants de l'Universitaires du  
Soudan**

**توسيط اللغة مقارنةً جديدة لاستخدام الترجمة التعليمية في فصل اللغة الفرنسية لغةً أجنبية: دراسة  
تطبيقية على دارسي اللغة الفرنسية بجامعة السودان**

**A Thesis Submitted in Fulfillment of the Requirements for Ph.D. Degree in  
French (Applied Linguistics)**

**Volume (I)**

**Submitted by: Atif Elhaj Saeed**

**Supervised by: M. Mohammed-Tahir Hamid Ahmed**

**Co- Supervised by: M. Ahmed Hamid Mohamed**

**2016**

## **Dédicace**

***A l'âme de mon père (Hadj Saeed) qui aimait tant l'étude et pour qui l'instruction de ses enfants était toute sa fierté.***

## Remerciements

Je voudrais remercier M. Mohammed-Tahir Hamid Ahmed qui a bien voulu diriger cette thèse, ainsi que pour la confiance dont elle a fait preuve quant à l'orientation de l'approche développée dans cette thèse.

J'adresse un merci tout particulier à M. Ahmed Hamed qui a bien voulu co-diriger ce travail et qui n'a cessé de m'encourager jusqu'à son aboutissement matériel.

J'adresse un merci des plus chaleureux à ma chère épouse Manal, à mes filles Ragad et Rifqa pour leur patience lors de la rédaction de cette thèse.

Mes remerciements s'adressent enfin à mes frères et sœurs, à tous mes amis et à mes collègues pour leur soutien précieux.

## Sommaire

|   |     |
|---|-----|
| Introduction générale   | 11  |
| <b>Première partie: Contexte théorique</b>                                |     |
| Chapitre premier:<br>CECR, notions clés                                   | 14  |
| Chapitre deux :<br>Vue d'ensemble sur la notion de traduction pédagogique | 35  |
| <b>Deuxième partie: Cadre conceptuel</b>                                  |     |
| Chapitre trois:<br>Médiation linguistique : approches et évaluation       | 63  |
| Chapitre quatre :<br>Cadre méthodologique et présentation du corpus       | 84  |
| <b>Troisième partie: Analyse des corpus</b>                               |     |
| Chapitre cinq :<br>Analyse des traductions du texte informatif            | 105 |
| Chapitre six:<br>Analyse des traductions du texte de faits divers         | 135 |
| Conclusion des analyses   | 159 |
| Conclusion générale   | 162 |
| Table des matières  | 164 |
| Bibliographie thématique  | 170 |
| Glossaire des notions   | 175 |

## Liste des tableaux

| N° | Tableau  | Page |
|----|--|------|
| 1  | Représentation des axes de réflexion du CECR                             | 18   |
| 2  | Niveau commun de compétence- Echelle globale<br>(CECR : 2005 : 25)       | 24   |
| 3  | Niveaux communs de compétence- Grille pour l'auto-évaluation<br>(A1, A2) | 25   |
| 4  | Niveaux communs de compétence- Grille pour l'auto-évaluation<br>(B1, B2) | 26   |
| 5  | Niveaux communs de compétence- Grille pour l'auto-évaluation<br>(C1, C2) | 27   |
| 6  | Activités de communication langagière                                    | 32   |
| 7  | Différence entre traduction pédagogique et professionnelle.              | 44   |
| 8  | Descripteur des activités de médiation au niveau A1 et A2                | 68   |
| 9  | Descripteur des activités de médiation au niveau B1 et B2                | 69   |
| 10 | Descripteur des activités de médiation au niveau C1 et C 2               | 69   |
| 11 | Représentation des catégories de segments fonctionnels                   | 82   |
| 12 | Phases de recueil des données  | 89   |
| 13 | démarches didactiques de médiation et leurs modalités de<br>réalisation  | 97   |
| 14 | Objectifs des démarches didactiques de médiation linguistique            | 97   |
| 15 | les interventions réalisées auprès du groupe-contrôle                    | 99   |
| 16 | Texte informatif de presse proposé à la traduction                       | 101  |
| 17 | Texte de faits divers proposé à la traduction                            | 101  |
| 18 | copies recueillies avant et après l'expérimentation                      | 102  |
| 19 | erreurs de traduction G.con.info   | 107  |
| 20 | erreurs de traduction G.ex.info  | 121  |
| 21 | erreurs de traduction G.con.fd   | 137  |
| 22 | erreurs de traduction G.ex.fd  | 148  |

## Liste des graphiques

| N° | Graphique   | Page |
|----|---|------|
| 1  | Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte informatif               | 108  |
| 2  | Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte informatif                     | 114  |
| 3  | Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte informatif          | 120  |
| 4  | Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte informatif                | 125  |
| 5  | Présentation de nombre des erreurs de traduction soulignées sur les traductions du groupe-contrôle et du groupe-expérimental pour le texte informatif | 131  |
| 6  | Présentation de nombre des erreurs de sens soulignées sur les traductions du groupe-contrôle et du groupe-expérimental pour le texte informatif       | 131  |
| 7  | Présentation de nombre des erreurs de faux sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation                                       | 132  |
| 8  | Présentation de nombre des erreurs de contre-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation                                     | 132  |
| 9  | Présentation de nombre des erreurs de non-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation  | 133  |
| 10 | Présentation de nombre des erreurs d'omission soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation   | 133  |
| 11 | Présentation de nombre des erreurs d'ajout soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation  | 134  |
| 12 | Présentation de nombre des erreurs d'interférence soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation                                     | 134  |
| 13 | Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte des faits divers         | 136  |

|    |   |     |
|----|---|-----|
| 14 | Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte des faits divers                     | 143 |
| 15 | Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte des faits divers          | 149 |
| 16 | Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte des faits divers                | 151 |
| 17 | Présentation de nombre des erreurs de traduction soulignées sur les traductions du groupe-contrôle et du groupe-expérimental pour le texte des faits divers | 155 |
| 18 | Présentation de nombre des erreurs de sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation  | 155 |
| 19 | Présentation de nombre des erreurs de faux sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation   | 156 |
| 20 | Présentation de nombre des erreurs de contre-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation   | 156 |
| 21 | Présentation de nombre des erreurs de non-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation  | 157 |
| 22 | Présentation de nombre des erreurs d'omission soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation   | 157 |
| 23 | Présentation de nombre des erreurs d'ajout soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation  | 158 |
| 24 | Présentation de nombre des erreurs d'interférence soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation   | 158 |

## Résumé

L'intitulé de cette étude est " La médiation linguistique comme une nouvelle approche de traduction pédagogique en classe de FLE: Cas des étudiants universitaires soudanais en FLE". Notre constat de départ est que malgré l'intérêt qu'accordent les apprenants de français à l'université du Soudan de Sciences et de Technologie au cours de traduction, mais au terme de lors parcours universitaire ils n'acquièrent pas de compétence de traduction. Notre objectif principal est de plaider pour la réhabilitation de la traduction en didactique des langues par la proposition d'une approche de médiation linguistique en vue de développer chez les apprenants d'une langue étrangère la compétence de traduire.

Notre méthodologie de recherche a consisté tout d'abord en l'élaboration d'un cadre théorique basé essentiellement sur la traduction pédagogique et la médiation linguistique. Nous avons ensuite décrit les éléments du contexte général de notre recherche et conduit une expérimentation auprès du public visé. Les productions issues de cette expérimentation ont fait l'objet de l'analyse.

Les résultats auxquels nous sommes parvenu montrent que les pratiques erronées des étudiants face à un texte à traduire ne sont pas engendrées par une incompétence linguistique mais c'est plutôt la façon dont ces étudiants envisagent l'opération de traduction et que l'approche de médiation linguistique pourra aider les étudiants à améliorer la qualité des traductions qu'ils effectue.



## Abstract

The title of this study is "*Linguistic Mediation as a new approach of Pedagogical Translation in FFL: Case of the Sudanese University Students*". Our main goal is to advocate for the rehabilitation of the translation in language teaching by a proposed language mediation approach to develop learners of a foreign language competence to translate.

Our starting point is that despite the interest accorded by learners of French at the University of Sudan for Science and Technology in translation, but at the end of the university course they did not acquire translation competence.

We did not find any study on linguistic mediation design suitable for foreign language learners to enable them both to improve the language and acquire translational competence. It means the knowledge and the know-how of the translation whether it is in professional or not professional context.

Our research methodology consisted first of all to develop a theoretical framework based primarily on educational translation and linguistic mediation. We then describe the general context of the elements of our research and experimentation led to the audience, who like experimentation Wires two assumptions. Productions from this experiment were the subject of the analysis.

## مستخلص

عنوان هذه الدراسة هو " التوسيط اللغوي مقارنةً جديدة لإستخدام الترجمة التعليمية في فصل اللغة الفرنسية لغةً أجنبية: دراسة تطبيقية على دارسي اللغة الفرنسية لغةً أجنبية بالجامعات السودانية ".  
يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في الحث على استخدام الترجمة في تعليمية اللغات وذلك باقتراح التوسط اللغوي بهدف تنمية القدرة على الترجمة عند دارسي اللغة الاجنبية.

تبنى هذه الدراسة على ملاحظة أساسية وهي أنه بالرغم من الاهتمام الكبير الذي يوليه الدارسون للغة الفرنسية في جامعة السودان لمحاضرات الترجمة لكن هؤلاء الدارسون لا يكتسبون القدرة على الترجمة في نهاية مسيرتهم الجامعية.

لا يوجد في حدود معرفتنا أية دراسة حول مفهوم التوسط اللغوي الموجه الى دارسي اللغات الأجنبية والذي يتيح لهم تحسين قدراتهم اللغوية واكسابهم في ذات الوقت القدرة على الترجمة في حياتهم المهنية وغيرها.

ارتكزت منهجية البحث التي اتبعناها لإجراء هذه الدراسة في المقام الأول علي إعداد إطار نظري يتمحور بصورة رئيسة حول مفهوم الترجمة التعليمية ومفهوم التوسط اللغوي، ثم بعد ذلك وصف السياق والقرائن العامة التي تحيط بهذه الدراسة وإجراء اختبارعلي العينة المنتقاة من مجتمع البحث. هدف هذا الاختبار إلي اختبار الفرضيتين الرئيسيتين لهذه الدراسة.

خضعت المعطيات التي نتجت عن هذه الاختبار لتحليل عميق. أكدت النتائج التي تحصلنا عليها وفقاً لهذا التحليل علي الفرضيتين الرئيسيتين اللتان طرحتهما لدراسة.

## Introduction générale

La problématique de la traduction pédagogique dans ses aspects les plus divers a suscité une réflexion dynamique de linguistes et didacticiens depuis l'avènement de la méthode traditionnelle dite grammaire-traduction. Et c'est dans le cadre de cette problématique que s'inscrit notre présente recherche. L'intitulé de cette recherche est "La médiation linguistique comme une nouvelle approche de traduction pédagogique en classe de FLE: Cas des étudiants universitaires soudanais en FLE". Nous entendons par *médiation linguistique* le nouveau type d'activité communicative proposé par les concepteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues. Cette nouvelle activité de médiation propose de travailler la traduction non seulement pour le perfectionnement linguistique mais également pour faire acquérir à l'apprenant la compétence de traduire. Notre recherche vise donc à expérimenter l'activité de médiation linguistique sur les étudiants de 4<sup>ème</sup> année apprenant le français au département du français à l'université du Soudan de Sciences et de Technologie (Faculté des Langues).

Cette étude a pour objectif de:

1. Interroger la place de la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères.
2. Plaider pour la réhabilitation de la traduction en didactique des langues.
3. Proposer une approche de médiation linguistique en vue de développer chez les apprenants d'une langue étrangère une attitude réflexive par rapport à la traduction.
4. Placer les activités de médiation linguistique au cœur de l'apprentissage de la langue française.

5. Proposer des démarches et des outils didactiques qui facilitent le recours aux activités langagières de médiation linguistique dans la classe de français.

Pour établir la problématique de cette recherche nous partons d'un constat général. En réalité, les apprenants de département de français n'arrivent pas au terme de leur parcours universitaire à traduire d'une manière appropriée un texte donné. En revanche, ces étudiants affichent un grand intérêt au cours de traduction et souhaitent vraiment maîtriser cette compétence. Cette mauvaise qualité de traduction réalisée par les apprenants pourrait être très facilement expliquée par l'incompétence linguistique. Mais, nous formulons l'hypothèse que cela est du plutôt d'une pratique de traduction induite par une pédagogie inachevée. Nous proposons donc d'envisager les cours de traduction sous une autre perspective qui est la médiation linguistique.

Notre méthodologie de recherche consiste tout d'abord à présenter le contexte théorique dans le quel s'inscrit notre étude. Nous élaborons ensuite un cadre méthodologique qui met l'accent sur la démarche scientifique adoptée pour mener à terme cette étude. Nous disposons d'un corpus constitué principalement de quatre ensembles: deux ensembles ont été recueillis avant l'expérimentation et les autres deux ensembles ont été recueillis après nos interventions auprès du groupe-contrôle. Ce corpus est examiné suivant la grille traditionnelle de l'analyse des erreurs en traduction.

Cette thèse est rédigée en trois parties. La première partie qui constitue le cadre conceptuel est divisée en deux chapitres. Le premier chapitre présente de façon globale les fondements théoriques du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ainsi que ses apports pour l'enseignement des langues étrangères. Le deuxième chapitre aborde la traduction pédagogique. Il expose sa spécificité, ses

techniques classiques et sa place dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.

La deuxième partie de cette thèse est consacrée au Cadre méthodologique. Elle est constituée du troisième et quatrième chapitre. Dans le troisième chapitre nous exposons l'approche de médiation linguistique qui fait l'objet de l'expérimentation que nous menons auprès des étudiants en FLE de quatrième année. Nous y exposons également les travaux qui ont essayé d'éclaircir cette approche. Dans le quatrième chapitre nous présentons notre méthodologie et le corpus qui fait l'objet de l'analyse.

La troisième partie, qui contient les cinquième et sixième chapitres, est consacrée à l'analyse du corpus. Dans le cinquième chapitre nous analysons les traductions du texte informatif effectuées par les étudiants avant et après l'expérimentation. Dans le sixième chapitre nous analysons aussi les traductions du texte des faits divers réalisées par les étudiants avant et après l'expérimentation.

Nous essayons dans la conclusion générale de notre recherche de montrer les résultats auxquels nous sommes parvenus à la lumière des hypothèses préalablement établis.

Pour la bibliographie de notre thèse. Nous avons choisi d'établir une bibliographie thématique qui met tout d'abord en valeur les outils méthodologiques et théoriques qui ont servi de base à la construction de la recherche. Nous pensons que la bibliographie doit refléter clairement l'approche utilisée pour la recherche. Et dans ce souci d'unité thématique, les ouvrages et les thèses n'ont pas été séparés des articles ou des communications.

# **Chapitre premier**

**CECR, notions clés**

## **1.0 Introduction**

Etant donné que notre recherche s'inspire de l'une des approches préconisées par le Cadre européen commun de référence (dorénavant CECR) qui est l'approche de la médiation linguistique, il nous semble primordial de commencer notre thèse par un chapitre qui présente d'une manière générale les fondements théoriques de ce cadre ainsi que son historique. Pour ce faire, nous exposons tout d'abord l'historique et les objectifs du CECR. Nous passons ensuite aux quatre axes de réflexions proposés par le CECR qui sont l'approche actionnelle et la notion de tâche, les six niveaux de référence, les compétences communicatives langagière et les activités communicatives.

### **1.1 Historique et objectifs du CECR**

L'élaboration du CECR répond aux objectifs et considérations du Conseil de l'Europe qui sont fondés sur trois principes :

- que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer (...);
- que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langues maternelles différentes et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ;
- que les Etats membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande correction au niveau européen grâce à des

dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leur politique. (CECR : 2005 : 10).

Le CECR justifie sa nécessité en adoptant les conclusions du Symposium intergouvernemental qui a eu lieu à Rüslikon en Suisse en 1991, portant sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Les conclusions du Symposium se sont focalisées tout d'abord sur la nécessité de continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les Etats membres de l'Union Européenne pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace respectant les identités et la diversité culturelle. Ensuite, il faut penser au fait qu'il convient de promouvoir et de faciliter l'apprentissage des langues, en vue d'aboutir à ces objectifs, tout au long du système éducatif. Enfin, on pensera à l'importance d'élaborer un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux. Ce cadre devrait viser à promouvoir et à faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays, à asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues et à aider les apprenants, les enseignants et les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts (CECR :2005 :11-12).

Répondant à ces objectifs, le CECR offre de fait une base commune pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en Europe. En effet, il offre, en premier lieu, des fondements théoriques pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Le CECR fait, en deuxième lieu, la description des contenus à apprendre par l'apprenant afin de les utiliser en vue de communiquer. En troisième lieu, le Cadre Européen fait l'énumération des connaissances et des habitudes que les apprenants d'une langue vivante doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. Enfin, Il précise la définition des niveaux de compétence. Cette définition des niveaux vise à mesurer, à



chaque étape de l'apprentissage, le progrès de l'apprenant (CECR : 2005 :9).

Pour atteindre ses buts, le cadre répond à trois critères. Le premier est que le CECR doit être suffisamment exhaustif. Cette exhaustivité se concrétise dans la spécification, dans la mesure du possible, toute la gamme des savoirs linguistiques, savoir-faire langagiers et des emplois de la langue. Elle veut dire également que tout utilisateur devrait pouvoir, en se référant au cadre, définir ses objectifs. Le deuxième critère précise que le CECR doit être transparent. Cette transparence veut dire que les informations fournies par le CECR doivent être clairement formulées et facilement compréhensibles par les intéressés. Le dernier critère porte sur la cohérence qui veut dire que l'analyse proposée par le CECR ne doit comporter aucune contradiction interne et que, concernant les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments constitutifs (CECR : 2005 : 12-13).

Le CECR, ainsi conçu, peut servir de prime abord à élaborer des programmes d'apprentissage des langues. Ces programmes mettent en considération les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ses programmes avec les apprentissages précédents, les objectifs et les contenus. Il peut servir aussi à organiser une certification en langues à partir d'examens définis en termes de contenu et à partir de critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs. Il peut enfin servir à mettre en place un apprentissage autodirigé consistant à développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état de ses connaissances et de ses savoir-faire, de l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes, de lui apprendre à choisir du matériel et de l'entraîner à l'auto-évaluation (CECR : 2005 :12).

Le cadre ne représente ni un manuel ni un référentiel de langue mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement/apprentissage des langues.

## **1.2 Les quatre axes de réflexion du CECR**

Le CECR propose quatre axes de réflexions. Le premier axe est celui qui concerne la perspective actionnelle et la notion de tâche. Le deuxième axe aborde les six niveaux communs de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Le troisième axe met l'accent sur les activités de communication langagière. Le quatrième axe traite les trois composantes de la compétence communicative (la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique) (Voir tableau-1). Ces quatre axes seront développés dans les sections à suivre.

|                        |                       |      |                              |                         |
|------------------------|-----------------------|------|------------------------------|-------------------------|
|                        |                       | CECR |                              |                         |
| 6 niveaux de référence | Activités langagières |      | 3 compétences communicatives | Perspective actionnelle |
| C2                     | CO                    |      | Linguistique                 |                         |
| C1                     | CE                    |      | Sociolinguistique            |                         |
| B2                     | EO                    |      | Pragmatique                  |                         |
| B1                     | EE                    |      |                              |                         |
| A2                     | EO1                   |      |                              |                         |
| A1                     | EE1                   |      |                              |                         |

**Tableau-1** : représentation des axes de réflexion du CECR

### 1.2.1 Perspective actionnelle et la notion de Tâche.

Le cadre pose les bases théoriques de la perspective actionnelle :

*« la perspective privilégié ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR 2005 : 15).*

Cette perspective repose sur l'action, comme le montre l'adjectif *actionnelle*. Le premier point clé de la perspective actionnelle, c'est qu'elle prend l'action dans sa totalité, c'est-à-dire comprenant des activités langagières étroitement articulées à des activités autres que langagières comme : se déplacer, manipuler des outils, etc. (Claus et Rosen: 2010 : 18). Le deuxième point est qu'elle considère la classe comme une société authentique à part entière qui peut revendiquer des formes communicatives propres où place est rendue aux acteurs de l'échange (Circurei: 2005 cité in Claus et Rosen: 2010 : 23). Le troisième point est que la perspective actionnelle se met en place à travers la pédagogie de projet qui est le meilleur moyen pour préparer l'apprenant à l'action sociale (Claus et Rosen: 2010 : 28).

A l'approche actionnelle, certains principes méthodologiques s'imposent naturellement : ne pas rejeter la langue maternelle, utiliser les capacités de l'apprenant dans le transfert d'une langue à une autre, le placer dans des situations didactiques qui requièrent une attitude active mais également le recours à des compétences et à des stratégies diversifiées.

La notion de tâche constitue le noyau dur de l'approche actionnelle. Le cadre propose une définition de la tâche comme suit :

*« est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de carte, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe » (CECR: 2005 : 121).*

Notons que dans cette définition l'accent est mis sur les relations étroites entre l'apprenant et sa réalité sociale.

Le guide de l'utilisation du CECR distingue trois catégories de tâches au cours desquelles l'apprenant de la langue étrangère participe :

1. les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de vie réelle ».
2. les tâches de communication pédagogiques.
3. les tâches de pré-communication pédagogiques.

L'accomplissement d'une tâche dépend de deux facteurs principaux : les compétences dont dispose l'apprenant et la complexité de la tâche demandée.

L'apprenant en tant qu'acteur social, ne se contente plus non seulement de « co-habiter » ou parler avec des interlocuteurs ou parler sur des thèmes mais aussi d'agir avec ses pairs pour réaliser des tâches sociales ou professionnelles dans un domaine donné.

Bérard (2009 : 37) montre que :

*« Le concept de tâche (...) met en avant l'idée d'un résultat identifiable auquel l'utilisateur/apprenant d'une langue étrangère va parvenir à travers des activités langagières qui mobilisent sa compétence communicative mais en utilisant également ses compétences générales et ses stratégies dans un domaine donné et dans une situation donnée ».*

Cette façon de concevoir les activités d'apprentissage remet l'apprenant au centre du dispositif d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour plusieurs raisons : l'ensemble des compétences de l'individu est mobilisé et pris en compte, la compétence à communiquer langagièrement est vue comme un tout qui englobe langue maternelle et langue étrangère.

L'objectif dans une tâche est double (Bérard : 2009 : 40) :

*"c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais également la correction de la langue utilisée pour la réaliser : « Dans un cours de langue, la langue assume un*

*autre rôle par rapport aux tâches à effectuer. On attendra non seulement des apprenants qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes appropriés et corrects de la langue".*

Les tâches peuvent faire appel au langage ou non. En effet, certaines tâches n'impliquent pas une compétence langagière en vue de les réaliser comme par exemple conduire une voiture et effectuer un trajet. Alors que d'autres peuvent être fondées uniquement sur le langage comme par exemple téléphoner pour obtenir un rendez-vous. Par conséquent, le résultat d'une tâche peut être langagier ou non.

Il va de soi pour tous que le fait de travailler sur des tâches dans la classe facilite l'apprentissage puisque l'apprenant est placé dans des situations proches du réel et parce que la réalisation des tâches classe va permettre de les réaliser ensuite dans la vie quotidienne (Bérard : 2009 : 39)

La difficulté et la complexité d'une tâche relève de plusieurs facteurs : des compétences qui doivent être mises en jeu pour accomplir une tâche, des stratégies auxquelles l'apprenant doit faire appel, de la nature de la tâche elle-même et de sa possible décomposition en étapes.

La réalisation d'une tâche met en jeu différentes compétences :

- compétences générales qui renvoient à la connaissance du monde, à l'expérience de l'individu, à ses capacités cognitives
- compétence à comprendre des textes
- compétence à communiquer langagièrement avec ses composantes : linguistique, socio-linguistique, pragmatique et différentes stratégies.

La nature de la tâche elle-même peut être plus au moins complexe parce qu'elle peut faire appel à plusieurs compétences, parce que la

situation est inconnue pour l'apprenant, parce qu'elle ne sait pas réaliser en langue maternelle le même type de tâche (Bérard : 2009 : 43).

### **1.2.2 Les six niveaux communs de référence**

Le cadre postule que:

*« il y ait un large consensus (... sur le nombre et la nature des niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage en langues et une reconnaissance publique du résultat ». (CECR: 2005: 24)*

A partir de ce postulat, les concepteurs du CECR pensent à élaborer un cadre de référence sur six niveaux généraux qui pourraient couvrir complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants. Ainsi, ils ont proposé : un premier niveau appelé Le Niveau introductif ou découverte, un deuxième niveau appelé le Niveau intermédiaire ou de survie, un troisième niveau appelé le Niveau seuil, un quatrième appelé le Niveau avancé et un cinquième appelé le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective et un sixième niveau appelé la Maîtrise.

Les concepteurs du CECR adoptent d'ailleurs une arborescence du type des « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C. Le niveau A qui est divisé en A1 (Introductif ou découverte et A2 (Intermédiaire ou de survie concerne l'utilisateur élémentaire. Le niveau B qui est divisé en B1 (Niveau seuil et B2 (Niveau avancé ou indépendant concerne plutôt l'utilisateur indépendant alors que le niveau C qui se divise en C1 (Autonome et C2 (Maîtrise concerne l'utilisateur expérimenté.

Le CECR résume l'ensemble des Niveaux communs de référence dans document de synthèse qui l'appelle Niveaux communs de compétences- Echelle globale (voir tableau-2). Ce document simplifié a pour objectif de faciliter la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et de donner des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.

Le CECR établit une distinction fonctionnelle entre trois types d'échelles (CECR : 2005 :35). Le premier type d'échelle qui est centré sur l'utilisateur vise à rendre compte des comportements typiques ou probables des candidats à n'importe quel niveau donné.

Le premier type d'échelle définit ce que l'apprenant est capable de faire et à être formulés de manière positive, même aux niveaux inférieurs. Le deuxième type qui est centré sur l'examineur a pour objectif de guider la notation. Il concerne notamment l'évaluation sommative d'une compétence donnée « Des échelles de ce type se concentrent sur la qualité de la performance de l'apprenant et sont souvent formulées de manière négative aux niveaux élevés » (CECR : 2005 :35). Le troisième type qui est centré sur le concepteur vise à guider l'élaboration de tests aux niveaux appropriés. Leurs énoncés expriment naturellement les tâches communicatives spécifiques que l'apprenant pourra être amené à exécuter dans un test.

Le cadre de référence de niveaux représente une utilité non négligeable pour le professeur de langue ainsi que pour l'élève. Cette utilité se justifie clairement par plusieurs raisons. Tout d'abord, ce cadre de niveaux définit ce que l'on doit attendre des élèves et facilite la rédaction d'objectifs claires et réalistes. Il aide ensuite à organiser l'apprentissage en séquences cohérentes tenant compte de la progression. Puis, il permet à l'élève de se situer grâce à la définition de compétences et de savoir-faire. Il permet aussi de tenir compte des apprentissages qui ont eu lieu hors système scolaire.

Le cadre de niveaux facilite également la définition d'objectifs partiels et la reconnaissance de compétences partielles. Enfin, il permet aux élèves de se situer sur une échelle de niveaux reconnue dans les pays étrangers. (Lallement & Pierret : 2007 : 18).

|                         |           |  |
|-------------------------|-----------|--|
| Utilisateur expérimenté | <b>C2</b> | Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.  |
|                         | <b>C1</b> | Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.   |
| Utilisateur indépendant | <b>B2</b> | Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.   |
|                         | <b>B1</b> | Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. |
| Utilisateur élémentaire | <b>A2</b> | Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail. Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.                    |
|                         | <b>A1</b> | Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.- et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si   |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. |
|--|--|---|

**Tableau-2 : Niveau commun de compétence- Echelle globale**  
(CECR : 2005 : 25)

|                                 | A1   | A2  |
|---------------------------------|--|---|
| Ecouter                         | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.   | Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail. Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.                        |
| Lire                            | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.   | Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.                             |
| Prendre part à une conversation | Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. | Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simples et directes sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation. |
| S'exprimer oralement en contenu | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.   | Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.   |
| Ecrire                          | Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.   | Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.  |

**Tableau-3 : Niveaux communs de compétence- Grille pour l'auto-évaluation (A1, A2)**

|                                 | B1  | B2  |
|---------------------------------|---|---|
| Ecouter                         | Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. | Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard. |
| Lire                            | Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.  | Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquelles les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.   |
| Prendre part à une conversation | Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).  | Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.  |
| S'exprimer oralement en contenu | Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre film et exprimer mes réactions.   | Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.   |
| Ecrire                          | Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire des expériences et impressions.  | Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences. |
|--|--|--|

**Tableau-4 : Niveaux communs de compétence- Grille pour l'auto-évaluation (B1, B2)**

|                                 | C1  | C2   |
|---------------------------------|---|--|
| Ecouter                         | Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites.<br>Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'efforts.  | Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.   |
| Lire                            | Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.  | Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.  |
| Prendre part à une conversation | Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs. | Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu. |
| S'exprimer oralement en contenu | Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.  | Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.   |
| Ecrire                          | Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.   | Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. |
|--|--|--|

**Tableau-5** : Niveaux communs de compétence- Grille pour l'auto-évaluation (C1, C2)

### 1.2.3 Les trois composantes de la compétence communicative

Le terme compétence était utilisé pour la première fois en linguistique par le linguiste américain Chomsky lorsqu'il a fait la distinction entre Compétence et Performance (Richer : 2011 :23). En effet, Chomsky définit la compétence comme la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue. C'est-à-dire l'intériorisation des règles du système linguistique qui lui permettent d'exercer sa créativité langagière, cette intériorisation s'appuie sur une faculté langagière innée. Il décrit la performance, par opposition à la compétence, comme l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes, c'est-à-dire l'actualisation de la maîtrise des règles du système dans des productions orales ou écrites suscitées par le contexte d'interlocution (Richer : 2011 :23).

Le CECR reprend la définition classique de compétence. Il souligne que :

*« afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication ... a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et à long terme »* (CECR : 2005 : 82).

Le CECR distingue deux types de compétences. Il s'agit des compétences qui ne sont pas directement en relation avec la langue (les compétences générales comme la connaissance du monde, le savoir socioculturel et le savoir-être) et des compétences linguistiques proprement dites (compétences communicatives langagières). Nous détaillons ces dernières dans la section suivante.

### **1.2.3.1 Les compétences communicatives langagières**

Les élèves mobilisent, dans les activités communicatives, les compétences générales décrites dans la section précédente et les combinent à leur compétence communicative linguistique. Cette compétence comprend des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

#### **1.2.3.1.1 Compétences linguistiques**

Le CECR définit cette compétence comme suit :

*« La compétence linguistique est celle qui traite aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (CECR : 2005 :17).*

La compétence linguistique, ainsi formulée par le CECR, met l'accent sur la connaissance des ressources formelles permettant à l'élève de formuler des messages corrects et significatifs. On distingue à l'intérieur de cette compétence la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthographique.

La compétence lexicale concerne la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue, composé d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux, et de la capacité à les utiliser (Laliement & Pierret : 2007: 92). Quant à la compétence grammaticale, il s'agit de la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives définies et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites (Laliement & Pierret: 2007 : 94).

La compétence sémantique traite du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. On parle là de la sémantique lexicale qui traite des questions relatives au sens des mots, de la sémantique

grammaticale qui traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux et de la sémantique pragmatique qui traite des relations logiques telles que substitution, présupposition, implication... (Laliement & Pierret: 2007 : 95).

La compétence phonologique suppose, à son tour, une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les phonèmes et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits distinctifs des phonèmes, la composition phonétique des mots et la prosodie de la phrase. (Laliement & Pierret : 2007 : 96).

La compétence orthographique met l'accent, comme son nom l'indique, sur la connaissance de l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes, les signes de ponctuation et leur usage, les conventions typographiques et les caractères logographiques courants. (Laliement & Pierret : 2007 : 97).

#### **1.2.3.1.2 Compétences socioculturelles**

Cette compétence renvoie:

*"aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesses, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté, la composante socioculturelle affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes »* (CECR : 2005 :18).

#### **1.2.3.1.3 Compétences pragmatiques**

La compétence pragmatique, comme le CECR (2005 : 18) l'explique :

*« recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de*

*parole en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels). Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie ».*

Autrement dit, la compétence traite tout simplement de la connaissance que l'élève a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés, utilisés ou segmentés.

On distingue, à l'intérieur de cette compétence, la compétence discursive et la compétence fonctionnelle.

La compétence discursive recouvre la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes (ordre des mots, la capacité à les maîtriser en termes de thème, d'enchaînement, de cause/conséquence, la capacité de structurer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, d'organisation logique, de style et de registre et d'efficacité rhétorique, la capacité à structurer le plan du texte. (Laliement & Pierret : 2007 :100).

La compétence fonctionnelle recouvre, quant à elle, l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières.

#### **1.2.4 Les activités langagières**

Le CECR ne fournit aucune définition au terme activité, mais nous pouvons dire que son utilisation dans le CECR désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit :

- à un niveau très abstrait (celui des opérations cognitives)
- ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème...)

Que ce soit :

- avec un certain objectif (exemple : une activité de remédiation),
- dans un certain domaine (exemple : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue),

- dans le cadre d'un certain dispositif (exemple : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ;

Qu'elles soient :

- « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe),
- « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou,
- « authentique » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger). (Puren : 2005 cité in Robert : 2010 : 4)

Le CECR utilise l'expression (activités de communication langagières) pour désigner les activités liées aux quatre compétences traditionnelles (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) et il y ajoute les activités d'interaction et de médiation (voir le tableau-6).

| Activités de            | Nombre d'échelles |
|-------------------------|-------------------|
| Production orale        | 5                 |
| Production écrite       | 3                 |
| Réception orale         | 5                 |
| Réception visuelle      | 5                 |
| Réception audiovisuelle | 1                 |
| Interaction orale       | 9                 |
| Interaction écrite      | 3                 |
| Médiation orale         | 0                 |
| Médiation écrite        | 0                 |

**Tableau-6** : activités de communication langagière

Il est à remarquer que le CECR accorde une grande importance aux activités d'interaction orale et qu'il introduise une activité nouvelle en didactique (réception audiovisuelle) et qu'il ne propose aucune échelle pour les activités de médiation.



Dans les activités de production orale, l'apprenant est à mener à produire un texte oral qui est reçu par un destinataire. Ces activités peuvent imposer de lire un texte à haute voix, de faire un exposé, de jouer un rôle qui a été répété, de parler spontanément ou de chanter.

Dans les activités de production écrite, l'apprenant produit un texte écrit. Ces activités peuvent consister à remplir des formulaires et des questionnaires, à écrire des articles, à produire des affiches, à rédiger des rapports, à écrire des lettres personnelles ou d'affaires ou à écrire des textes libres.

L'apprenant traite, dans les activités de réception orale, un message parlé produit par un émetteur. Ces activités peuvent conduire à, par exemple, écouter des annonces publiques, fréquenter les médias ou surprendre une conversation. La consigne de l'activité peut porter sur le fait, selon le niveau de compétence envisagé, de comprendre une information globale, une information particulière, une information détaillée ou l'implicite du discours.

Dans les activités de réception visuelle, l'apprenant est amené à lire pour s'orienter, pour information, pour suivre des instructions ou tout simplement lire pour le plaisir.

L'apprenant joue alternativement, dans les activités d'interaction orale, le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire. Parmi les activités d'interaction orale figurent : les échanges courants, les discussions informelles, les discussions formelles, le débat, l'interview, la négociation, etc., (Laliement & Pierret: 2007 : 63).

Les activités de l'interaction écrite qui sont fondées sur l'utilisation de la langue écrite, recouvrent des activités telles que :

- transmettre et échanger des notes, des mémos, etc. ;
- correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, etc. ;
- négocier le texte d'accord, de contrats, de communiqués en reformulant et en échangeant des rouillons, des amendements, des corrections, etc. ;
- participer à des forums en ligne et hors ligne. (Laliement & Pierret: 2007 : 72)

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre. Nous revenons en détails sur les activités de médiations dans le troisième chapitre de notre étude, car celles-ci représentent l'approche à expérimenter sur nos apprenants de FLE à l'Université du Soudan de Science et de Technologie.

### **1.3 Conclusion**

Comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, le CECR est un outil didactique murement réfléchi qui s'appuie sur un long travail de recherche. Le CECR a réussi à établir des échelles de niveau qui permettent de décrire, de manière claire et transparente, les compétences atteintes par un étudiant à un niveau donné. C'est vrai que le CECR était conçu pour enseigner les langues de l'union européenne et pour renforcer l'unité européenne, mais il est devenu très rapidement un outil didactique pour l'enseignement des langues vivantes comme langues étrangères partout dans le monde. C'est pour cette raison que nous avons planifié un projet de recherche qui vise à exploiter et à expérimenter l'une des approches conçues par le CECR qui est l'approche de médiation linguistique dans un pays ne faisant partie ni de l'Europe ni de sa culture, à savoir le Soudan.

# **Chapitre deux**

**Vue d'ensemble sur la notion de traduction  
pédagogique**

« Personne ne conteste sans doute que la seconde langue ne s'apprend plus, au-delà de certain âge, qu'à travers l'écran structurel et idiomatique de la langue maternelle. Aucune méthode didactique ne saurait éliminer cet écran. Puisque la référence à la langue maternelle est inéluctable, il est légitime, voire souhaitable de s'en servir à des fins didactiques »

*Le Féal (1987 : 107)*

## **2.0 Introduction**

Nous partirons dans ce deuxième chapitre d'une présentation de différentes définitions attribuées à la notion de traduction pédagogique que nous essayerons d'analyser en vue d'en proposer une définition éclectique. Nous passerons ensuite à une présentation des différences entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle en matière de fonction, de nature, de méthode et de finalité. Nous irons par la suite exposer les techniques classiques de traduction pédagogique qui sont le thème et la version, en soulignant les critiques qu'ils ont subies. Puis, Nous irons présenter la place de la traduction pédagogique dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Nous placerons cette démarche dans une perspective

historique. Nous procéderons également à une présentation de différents points de vue qui vont soit avec ou à l'encontre de la traduction pédagogique en classe de langue. Nous arriverons enfin à un examen laborieux des tentatives récentes visant à revaloriser la traduction pédagogique et œuvrant à lui permettre de retrouver sa place perdue dans la classe de la langue étrangère.

Il reste à dire que ce chapitre représente un élément clé dans la constitution du cadre conceptuel de notre étude du fait que notre approche de médiation linguistique, que nous expérimentons avec des apprenants soudanais en FLE, essaie de développer les points forts de la traduction pédagogique et d'éliminer ses points faibles.

### **2.1 Traduction pédagogique : définition et domaine d'application**

La traduction est dite pédagogique lorsqu'elle est utilisée dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La traduction pédagogique a été utilisée pour l'enseignement/apprentissage des langues anciennes comme le grec et le latin et s'utilise encore dans beaucoup d'établissement d'enseignement de façon formelle ou informelle pour enseigner des langues vivantes étrangères. L'utilisation de la traduction pédagogique en classe est fondée sur la conviction 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 tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance » (Cuq : 2003 :239).*

La définition de la notion de la traduction pédagogique ne constitue pas un sujet polémique dans la littérature de la didactique des langues du fait que son domaine de travail, sa fonction/finalité et ses méthodes font quasiment consensus chez la communauté scientifique du domaine. Nous y présentons dans les lignes suivantes quelques définitions que nous supposons à la fois sélective et représentatives.

Lavault (1987 :119) définit la traduction pédagogique comme suit :

*« La traduction est un outil utilisé dans le cadre de la didactique des langues. Elle n'est pas une fin mais un moyen, car ce qui importe, ce n'est pas le sens que le texte véhicule mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit : acquisition de la langue, perfectionnement, comparaison, contrôle... Il s'agit plutôt de transcodage que de traduction »*

Seleskovitch (...) postule que la fonction de la traduction pédagogique est d'analyser la langue étrangère pour en révéler les aspects et les mécanismes et que l'objet de la traduction est l'enseignement de cette langue.

Delisle (1980) décrit la traduction pédagogique comme une méthode destinée à faciliter l'acquisition d'une langue ou, pratiquée à un niveau supérieur, à perfectionner le style. Pour lui, la traduction pédagogique n'est jamais une fin en soi, mais toujours un moyen.

De notre part, nous définissons la traduction pédagogique comme celle utilisée dans une classe de langue et dont la finalité, même si elle utilise les méthodes de la traduction professionnelle, n'est pas de former des traducteurs professionnels. Son objectif n'est pas seulement de faciliter et de perfectionner l'apprentissage d'une langue étrangère donnée mais aussi d'initier les apprenants à la traduction considérée comme une compétence communicative.

La traduction pédagogique recouvre tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants alors que le cours s'effectue dans la langue enseignée (Lavault : 1998 :21).

Trois domaines d'application de la traduction comme une activité didactique ont traditionnellement été définis (Cristea : 1987). Le premier est l'apprentissage et l'enseignement des structures lexicogrammaticales. Dans cette application, la traduction fait découvrir aux étudiants les mécanismes de la production des phrases correctes et de

leur agencement en une unité cohésive. Le deuxième est la traduction des performances qui a pour but de faire connaître ce qui a été dit ou écrit dans la langue source. Le troisième est l'investigation contrastive qui a comme objectif de faire ressortir les traits communs et les traits distinctifs, le comportement spécifique de chacune des deux langues mises en contact.

La traduction ne s'utilise bien évidemment pas tout au long de la leçon, mais il y a des moments où l'enseignant a besoin d'y avoir recours. Nous résumons ces moments dans les points suivants (De Cassino : 2006) :

- Durant la lecture d'un texte en L2 qui crée des difficultés de compréhension aux apprenants ;
- Dans la présentation d'exemples de structures grammaticales ou de structures syntaxiques considérées comme complexes ou trop distinctes de la langue maternelle ;
- Lorsque les étudiants butent sur des expressions idiomatiques ou des métaphores d'accès non immédiat ;
- Lorsque le recours à la langue maternelle apparaît, pour l'enseignant, plus fonctionnel dans une certaine visée, ou
- Pour accélérer le déroulement de la leçon.

La typologie des formes de la traduction pédagogique proposée par Lavault (1998) répond plus ou moins à ces moments-là. En effet, elle propose deux formes : La traduction explicative et les exercices de traduction.

La traduction explicative est celle utilisée lorsque l'enseignant a besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qui apparaît pour la première fois dans un texte ou lorsqu'il explique et commente en français les difficultés grammaticales nouvelles en faisant la traduction littérale des structures. Cette forme de traduction pédagogique se distingue par trois caractéristiques. La première est que c'est le

professeur qui est le traducteur et qui emploie la traduction pour communiquer un sens jugé non accessible pour les élèves. La deuxième est que cette traduction explicative s'exerce sur des éléments isolés du langage et qu'elle se réduit le plus souvent à une traduction littérale, mot à mot. La troisième est qu'elle ne donne pas d'importance à la valeur sémantique des éléments de discours, ni à leur effet en soi, mais elle s'intéresse plus à la valeur pédagogique dans l'explication des faits linguistiques.

Quant aux exercices de traduction, qui sont le thème et la version, ceux-ci seront développés de façon détaillée dans les sections (3. 1) et (3.2).

En plus de ces deux formes qui relèvent de la traduction interlinguale, une troisième forme de la traduction pédagogique relevant de la traduction intralinguale, qui trouve ses origines chez Jakobson (2003), est proposée. H. Besse (cité par Boyer et al. : 1990 : 105) explique comment cette forme trouve sa place dans une classe de langue, il explicite :

*« Le professeur de langue étrangère reformule les signes du message qu'il veut expliquer, au moyen des signes déjà connus, déjà acquis, afin de rendre le message assimilable. Cette traduction impose le réemploi constant des formes déjà étudiées dans la progression d'apprentissage »*

Cette forme de traduction, qui est considérée comme une sorte de métalangage, a deux avantages. Le premier est que l'élève se trouve obligé d'utiliser ce qu'il a appris. Le deuxième est que cette traduction évite de faire appel au système de la L1.

Mais cette intralingue didactique a ses points faibles. Premièrement, elle ne résout pas les problèmes des premières leçons au moment où les élèves n'ont pas assez de bagage linguistique. Deuxièmement, la production des généralisations abusives, c'est-à-dire que les élèves



généralisent les équivalentes intralinguales pour tout contexte y compris les contextes non appropriés (Besse cité par Boyer et al : 1990 : 105).

Capelle (1987) souligne également la traduction intersémiotique comme un troisième type de traduction pédagogique qui trouve aussi ses origines dans les catégories de traduction faites par Jakobson. Il s'agit d'entraîner l'élève à passer d'un système de signes non linguistiques à un autre système de signes linguistiques.

Ce type de traduction intervient lorsque le professeur veut aider les élèves à comprendre des mots et des expressions idiomatiques et qu'il ne peut pas le faire directement en langue étrangère car les élèves n'ont pas une compétence linguistique suffisante, le professeur est invité alors à recourir à la gestuelle : montrer, mimer, simuler... De sa part, l'élève doit attribuer une signification aux gestes effectués par le professeur et en trouver l'équivalent dans un système de signes différent, en faisant coïncider les gestes avec des signes phoniques ou graphiques, soit en production soit en réception.

Et pour la réussite de ce type de traduction, Capelle (1987 :130-131) fait une remarque très importante sur l'activation de la compétence socioculturelle chez l'élève, elle souligne :

*« Ces exercices de passage de signes non linguistiques à des signes linguistiques – ou vice versa- implique de l'activité interprétative : une mimique ou un enchaînement de gestes exécutés par le professeur peuvent rester « lettre morte » si la compétence extra-linguistique (socio-culturelle) de l'élève n'est pas activée et ne lui permet pas de leur donner du sens- un sens (re)construit à partir d'une mise en relation d'indices distincts et indépendant de la nature même du signe ».*

Ainsi, c'est grâce à la compétence en langue maternelle que l'élève peut interpréter l'image, les gestes ou la mimique de façon correcte ou

erronée et à les formuler en langue maternelle avant de les associer aux signes linguistiques équivalents de la langue étrangère.

## **2.2 Traduction proprement dite vs Traduction pédagogique**

Le Féal (1987) oppose la traduction pédagogique à la traduction professionnelle en définissant la première comme un moyen de contrôle en didactique des langues. Contrairement à la traduction professionnelle, la traduction pédagogique n'assume pas une fonction communicative, mais linguistique. Cela se justifie par le fait qu'elle est destinée en priorité à relever si la ou les significations des mots et structures étudiées ont bien été comprises par les élèves.

On devra même opposer cette opération pédagogique à ce qu'on pourrait appeler la traduction proprement dite. A la différence du thème et de la version, la traduction constitue à elle-même sa propre fin et le texte traduit est la raison de l'opération traduisante ; on a là un cas de « finalité interne », la traduction n'obéit pas alors à la finalité externe d'une stratégie pédagogique d'ensemble dont elle ne serait que l'un des moyens. Il s'agit de produire ce qu'on appelle justement « une traduction », c'est-à-dire un texte-cible destiné à la publication et à la lecture, dont la fonction explicite et exclusive est de nous dispenser la lecture du texte-source original. Cette traduction doit satisfaire à un certain nombre d'exigences qui ne relèvent pas des critères pédagogiques. La « traduction proprement dite » vise à la production d'une performance pour elle-même (performance cible) ; la « traduction pédagogique » est simplement un test de performance censé fonctionner comme un test de compétence (compétence-cible et compétence-source) et s'intègre à un ensemble, pédagogique, plus vaste. (Ladmiral : 1994 :41)

Delisle (1980 : 43) souligne que :

*« du point de vue linguistique, assimiler une langue étrangère, c'est intérioriser un système de règles et un lexique, tandis que traduire, consiste à raccorder des concepts d'une langue avec ceux d'une autre langue dans une recherche d'adéquation la plus parfaite possible au sens global du message original. En apprenant une langue étrangère on se dote d'un outil supplémentaire de communication, alors qu'en traduisant un texte, on réalise un acte de communication »*

Lavault (1998) affirme que la traduction professionnelle et la traduction pédagogique sont deux aspects de l'activité traduisante. Elle fait la distinction entre les deux en fonction de leurs conditions d'exécution, leurs formes, leurs objectifs et leurs finalités.

Pour cet auteur, la traduction pédagogique est une opération particulière qui ne recouvre pas exactement ce qu'on entend communément par « traduction », et ses techniques « thème et version » signifient la traduction depuis et vers la langue maternelle sont aussi employées par les traducteurs professionnels.

Grellet (1991) distingue la traduction pédagogique de la traduction professionnelle en fonction de finalité, de situation de communication, de nature du texte traduit et de sens de la traduction. Le tableau-7 résume ces différences.

Dans la section suivante du chapitre nous allons développer respectivement la notion de traduction professionnelle et celle de traduction pédagogique en mettant l'accent sur leurs caractéristiques et leurs catégories.

|                                   | <b>Traduction scolaire</b>  | <b>Traduction professionnelle</b>   |
|-----------------------------------|---|---|
| <b>Finalité</b>                   | Elle peut n'être qu'un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension ou expliquer mots ou structures difficiles) | Une fin en soi, puisque son but est de transmettre un message à des lecteurs qui ne pourraient sinon le comprendre.   |
| <b>Situation de communication</b> | On traduit "pour le professeur". Il est donc possible de traduire des textes fabriqués, "neutralisés", sans contexte.                     | On ne peut traduire professionnellement que lorsque l'on connaît tous les paramètres de la situation de communication : où le texte doit-il paraître ? Pour quels types de lecteurs ? |
| <b>Nature de texte traduit</b>    | Il peut arriver que l'on traduise sans tout comprendre puisque le but de l'exercice est en partie de vérifier la compréhension.           | On ne peut traduire que si l'on comprend parfaitement le texte.   |
| <b>Sens de la traduction</b>      | Version ou thème  | Ne se fait que dans le sens langue 2 → langue 1   |

**Tableau-7** : Différence entre traduction pédagogique et professionnelle. Grellet (1991b :13)

### 2.3 Techniques classiques de la Traduction pédagogique

Le thème et la version sont deux opérations de traduction. Ils définissent un type particulier de la traduction, la traduction comme exercice pédagogique. Ces exercices, tels qu'ils sont décrits par Ladmiral (1972), ont pour nature de faire fond sur la compétence en langue maternelle, de s'y référer par un mouvement de va-et-vient

entre les deux langues de sorte que sont sans cesse mobilisées des connaissances de la langue maternelle qui jouent un rôle analogue à celui d'un souvenir écran. Le thème et la version sont considérés comme techniques classiques de traduction car ils ont été utilisés dans l'enseignement des langues, surtout les langues mortes, durant des siècles.

### **2.3.1 Thème**

Le thème se définit comme (Cuq : 2003 : 238) :

*« un exercice d'expression écrite qui consiste à transposer un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère, son objectif est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant ».*

Nous distinguons trois formes du thème : d'abord, le thème grammatical qui vise à la vérification et à la fixation des points de grammaire déjà étudiés pendant la leçon et qui est constitué de phrases non liées et isolées de tout contexte. C'est aussi (Ladmiral : 1994) une grille qui permet de contrôler la co-présence paradigmatique des éléments d'une compétence-cible de nature grammaticale enseignée à l'élève. Ensuite, le thème d'application ou d'imitation qui est constitué d'un petit texte fabriqué, proposé pour imiter les tournures du texte en langue étrangère. Cet exercice vise alors au réemploi immédiat des éléments linguistiques qui sont présents dans les syntagmes d'un texte de base proposé aux élèves et qui fait figure de réalisation de compétence-cible. Si le thème d'imitation est centré sur le vocabulaire, il aura pour fonction de réactiver les connaissances lexicales des élèves et s'il est centré sur la morpho-syntaxe, il sera appelé le thème d'imitation grammaticale (Ladmiral : 1994 :51). Enfin, le thème littéraire qui est constitué d'un extrait de texte authentique en langue maternelle. Ce type de thème est destiné aux étudiants de niveau avancé. Ceux-ci doivent prouver leur connaissance des finesses de la langue enseignée (Cuq : 2003 : 238).

Les principales critiques qui ont été adressées contre l'exercice du thème tournent autour de deux axes (Ladmiral : 1991) : le premier est que l'encodage d'un texte de la langue-source en langue-cible facilitera les interférences en provenance de la structure forte de la langue-source. Le deuxième est que la rédaction d'un texte fautif en langue étrangère risque d'imprimer dans la mémoire de l'élève ses propres fautes, Ladmiral l'explique (1994 : 49) :

*« C'est un vieux principe de la pratique pédagogique que d'éviter cela comme on évite de faire figurer dans les livres scolaires des tournures erronées, quand bien même ce serait dans le but bien claire et explicite de les faire rectifier par les élèves ou de leur demander de choisir entre la bonne tournure et la mauvaise »*

De sa part, Lavault (1987) souligne que les exercices basés sur le thème d'imitation peuvent être dangereux. Cela se produit lorsque le professeur n'accepte comme traduction que ce qu'il désire contrôler et refuse, par conséquent, des traductions plus simples et plus spontanées.

Delisle (1980) considère l'exercice de thème comme un exercice de grammaire plutôt qu'une traduction parce que ce type d'exercice est organisé généralement autour d'un message ayant une valeur réelle de communication mais autour des formes linguistiques et c'est pour cette raison qu'il l'appelle « transcodage ».

### **2.3.2 Version**

La version se définit comme un exercice de compréhension et d'expression écrite qui consiste à transposer un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle (Cuq : 2003).

Les formes de la version sont les suivantes (Lavault : 1998) :

- La version classique : cette forme consiste à traduire un court extrait d'un texte littéraire qui n'a jamais été étudié auparavant ;
- La version préparée : ce type de version qui se fait oralement consiste à traduire tout ou une partie d'un texte (généralement non littéraire) dont le sens a été expliqué pendant plusieurs cours. Cet exercice vise à contrôler la compréhension du texte ;
- La version préparée, élaborée et écrite : cette forme représente une sorte d'approfondissement de l'exercice précédent. Elle porte sur un extrait court d'un texte étudié dans sa totalité, et qui est aussi un exercice de stylistique.

La version a beaucoup été critiquée. Cette critique se justifie pour plusieurs raisons. D'abord, les étudiants ne savent pas quel type de traduction (littérale ou libre) ils doivent effectuer et si la traduction demandée doit être spontanée ou fondée sur l'imitation stylistique. Ensuite, le texte à traduire présenté à l'étudiant est un extrait d'un texte, l'étudiant ne dispose donc pas, faute de manque de complétude qui donne des indications de sens, ni de contexte ni des éléments extralinguistiques qui permettent les premières classifications sémantiques. Enfin, l'étudiant n'ayant pas une compétence assez suffisante pour cette tâche sera amené à utiliser systématiquement un dictionnaire bi-langue pour chercher des correspondances lexicales de bas niveau (Cuq : 2003).

Lavault (1987), quant à elle, fait deux critiques principales de l'exercice version. La première est que l'élève, faisant face à un texte souvent très difficile et non expliqué auparavant, n'a pas la compétence linguistique suffisante pour le comprendre. La deuxième est que le texte à traduire est très souvent coupé de son contexte ; de fait l'élève ne trouve pas des éléments extralinguistiques l'aidant à réaliser son travail.

## **2.4 Place de la Traduction pédagogique dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères**

Plusieurs approches et méthodologies se sont succédé au fil de l'histoire de la didactique des langues. Ces approches ont influencé l'élaboration des méthodes et des manuels qui visent à apprendre les langues étrangères. Depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la méthodologie communicative, chaque approche est marquée par des procédés et des techniques spécifiques destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue soutenue par un ensemble de principes théoriques. (Cuq & Gruca : 2002 : 234).

Dans cette section nous présentons d'une manière brève les principes de chaque méthodologie et la place qu'elle accorde à la traduction pédagogique.

La méthodologie traditionnelle recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont construites sur les modèles de l'enseignement des langues anciennes (le grec et le latin). Cette méthodologie se caractérise par l'importance donnée à la grammaire qui se manifeste par le fait que chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical. En effet, la grammaire se présente d'une manière explicite, l'enseignant utilise un métalangage lourd pour expliquer les règles.

La méthodologie traditionnelle se caractérise également par l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit et aussi par l'importance accordée à la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

Dans cette méthodologie la traduction est dotée d'une place privilégiée. Celle-ci est utilisée pour vérifier les points de grammaire étudiés à travers des exercices de thème. La traduction est aussi bien dans le carnet de vocabulaire qui propose un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème, que dans la vérification de la compréhension des textes littéraires.



La méthode directe tourne autour de l'idée de spontanéité. Ce concept indique qu'il y aura production et réception d'énoncés en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. Ce n'est une réalité qu'une manière de prendre parti contre la traduction, c'est sa négation. La traduction elle-même n'est tolérée qu'à l'extrême fin de la leçon et à titre de vérification, car il faut bien quand même s'assurer que le texte expliqué en langue étrangère a été effectivement compris. (Ladmiral : 1972 : 10)

La traduction pédagogique a été écartée dans la méthodologie directe et dans la plupart des méthodologies du XX<sup>ème</sup> siècle ; cela est justifié par les excès des méthodologies précédentes, par la place accordée à l'oral et par le fait que la traduction est pratiquement difficile à mettre en œuvre avec des groupes linguistiquement hétérogènes (Cuq : 2003).

La traduction comme méthode d'accès au sens de l'oral a été rejetée par le courant audio-visuel parce qu'elle ne permet pas une compréhension réelle des significations linguistiques et socioculturelles de la langue étrangère, ce qui favorise, par conséquent, les interférences (Boyer et al : 1990 : 104).

La traduction a été également refusée par la méthode communicative. De Cassino (2006 :86) y donne une explication en soulignant :

*« Cela est probablement dû à un malentendu dans l'interprétation du concept de communication, selon lequel traduire ne pourrait être considéré en soi comme une forme de communication authentique en raison d'une manque apparente d'interlocuteurs ou de message à transmettre »*

Mais il faut signaler que le courant communicatif admet, malgré toutes ses réserves déjà citées, l'utilisation occasionnelle, et dans des cas bien déterminés, de la traduction pédagogique (Cuq : 2003). Citons comme exemple : pour introduire un nouveau mot

jugé difficile, pour pallier le manque de métalangage de l'apprenant au niveau débutant.

## **2.5 Traduction pédagogique : les pour et les contre**

Traduire dans une classe de langue a suscité, depuis l'avènement des méthodologies directes au début du XX<sup>ème</sup> siècle, un débat qui continue à nos jours. Dans cette section du présent chapitre, nous nous proposons de faire le point sur ce débat en abordant dans un premier temps les avis qui vont à l'encontre de la traduction pédagogique. Nous abordons dans un deuxième temps les avis qui sont favorables à son utilisation.

### **2.5.1 Les contre**

Il nous semble indispensable, avant d'exposer les avis qui vont à l'encontre de l'utilisation de la traduction en didactique des langues, de montrer les origines des fondements théoriques qui ont conduit à l'exclusion de la traduction pédagogique de la didactique des langues. En effet, nous pouvons trouver ses fondement dans la critique de Chomsky contre Skinner et son usage de l'approche contrastive, dans la réaction des promoteurs d'abord de la méthode directe, puis de l'approche communicative, envers l'approche grammaire-traduction et enfin les conclusions des études d'abord de Dulay et Brut, puis Krashen quant à l'opportunité du recours à la traduction dans la phase d'acquisition d'une seconde langue (De Cassino : 2006 :87).

L'apprentissage de la langue étrangère acceptait traditionnellement l'existence de parallélisme à tous les niveaux (sémantique, lexical et grammatical) (*voir méthode grammaire-traduction*), mais ce parallélisme n'existe pas en réalité et crée des interférences en particulier au niveau lexical et syntaxique. H. Besse (cité par Boyer et al : 1990 : 104) l'explique comme suit:

*« qu'un élève qui associe un signifié de sa langue maternelle (...) à un signifié étranger supposé équivalent d'un signifiant maternelle biaise avec le sens étranger et organise en fait la réalité à l'aide de sa propre langue, c'est-à-dire qu'il n'apprend pas l'organisation que la langue étrangère impose à la réalité ».*

Autrement dit, la traduction ne permet pas aux apprenants de percevoir les différences cognitives et les nuances culturelles de chaque langue. Alors, la croyance à l'isomorphisme des langues représente un obstacle empêchant l'apprenant de capter les particularités et les différents contenus cognitifs de deux langues (Ceccarelli : 2009).

On a aussi critiqué la traduction pédagogique car elle ne permet pas à l'élève, qui se limite à effectuer des passages et des transformations mécaniques d'une langue à l'autre, de saisir les richesses sémantiques d'une langue et le fait considérer la langue comme un ensemble de vocables à bien combiner et transcoder dans le respect de la syntaxe (Ceccarelli : 2009).

Autre justification du rejet de la traduction en classe de langue vient du fait que l'utilisation de la L2 par les apprenants ne favorise pas le développement d'une communication réelle et efficace en L2. Cela s'explique par le fait que l'enseignant qui, dans le contexte de classe, dispose un nombre d'heures limité, devrait tenter de multiplier les occasions d'exposition de ces élèves à la L2 (De Cassino : 2006).

On a aussi reproché à la traduction pédagogique le manque d'authenticité. De Cassino (2006 : 87) explicite comme ce manque se crée :

*« quand un apprenant placé face à un texte à traduire finit par interagir uniquement avec ce texte en recourant continuellement à sa langue maternelle. Une telle*

*interaction exclusive crée un contexte d'usage de la langue qui, selon les canons traditionnels, n'est pas communicatif et fait obstacle au développement de la seconde langue »*

### **2.5.2 Les pour**

On a vu dans les années 80 et 90 du siècle dernier un intérêt manifeste chez les chercheurs en didactique des langues pour la langue maternelle ou la traduction pédagogique comme moyen complémentaire et à ne pas être négligé dans l'enseignement des langues étrangères. Cet intérêt vise à accéder une large place pour l'utilisation de la traduction. Pour ces chercheurs, l'utilisation de la traduction pédagogique ne contredit pas les principes des méthodologies communicationnelles.

De nombreux chercheurs affirment qu'abandonner totalement la traduction en classe de langue est objectif non réalisable, les justifications et les exemples sont multiples.

Pour beaucoup bannir la langue maternelle de l'enseignement des langues est utopie et hypocrite (Nenopoulou : 2006) parce que cela nie le fait que l'homme est le seul parmi les animaux qui peut naturellement reformuler des concepts tant de point de vue intralinguistique que de point de vue interlinguistique (Carpi : 2006).

De même, nombreux sont les enseignants qui opposent l'utilisation de la traduction comme instrument didactique et ils l'utilisent quand-même, de façon involontaire et non concientée, en demandant à leurs étudiants la traduction de certains paragraphes ou passage de L2 à L1 et ressentant par la suite une sorte de culpabilité comme s'ils trahissaient là les principes fondateurs de l'enseignement des langues (De Cassino : 2006).

L'apprenant d'une langue étrangère fait recourt spontanément à sa langue maternelle qui est un système linguistique bien enraciné en lui. Le Féal le souligne explicitement (1987 : 107), il postule :

*« Personne ne conteste sans doute que la seconde langue ne s'apprend plus, au-delà de certain âge, qu'à travers l'écran structurel et idiomatique de la langue maternelle. Aucune méthode didactique ne saurait éliminer cet écran. Puisque la référence à la langue maternelle est inéluctable, il est légitime, voire souhaitable de s'en servir à des fins didactiques ».*

M. Ballard reprenne cette même idée (cité par Nenopoulou : 2006 :78), il considère :

*« Celui qui apprend une langue étrangère possède déjà en lui un système linguistique d'autant plus solidement enraciné qu'il est le plus ancien et auquel est associé sa pensée à tel point que la langue maternelle joue par rapport à toute autre langue un rôle de métalangue et de concourante »*

C'est qui en résulte c'est ce qu'on appelle le transfert qui vaut dire l'influence linguistique entre la langue maternelle et la langue étrangère en question. Cela montre encore que la traduction faite par les sujets apprenants est quelque chose inévitable. En effet, la langue maternelle aide les apprenants à mieux s'orienter en langue étrangère et à faire leurs premières hypothèses de construction de l'interlangue (Ceccarelli : 2009).

Il ne faut donc pas réduire la traduction à un simple appariement d'unités mais il faut la considérer comme un instrument nécessaire pour pouvoir formuler les hypothèses qui sont à la base de la constitution et du développement de l'interlangue (Ceccarelli : 2009).

La traduction favorise non seulement la compréhension mais elle permettrait aussi le contrôle de la compréhension dans le contexte pédagogique.

Si les deux langues (L1 et L2) ont une proximité, la traduction favorisera la compréhension. En associant un élément du système à un élément du système ancien, l'apprenant effectue une démarche de compréhension et ce qui en résulte c'est que l'apprenant va s'approprier le système linguistique de L2 (Ceccarelli : 2009).

Lavault (1987) souligne que la traduction pédagogique entre dans le cadre de la pédagogie de l'encouragement. Elle y donne trois justifications. Premièrement parce que la traduction aide les élèves en difficultés qui n'ont pas compris le texte étudié. Deuxièmement parce qu'elle sécurise les élèves moyens et finalement parce qu'elle plaît aux plus doués. Elle ajoute à tout cela que la traduction donne au cours, lorsqu'elle est faite oralement, une dynamique nouvelle car elle favorise l'échange en classe de langue entre élèves-élèves et élèves-professeur.

## **2.6 Revalorisation de la Traduction pédagogique**

En didactique est apparu clairement depuis vingtaine d'année déjà l'intérêt pour une utilisation revue de la traduction pédagogique en classe de langue. La présentation que nous faisons dans cette section de différentes approches, qui revalorisent le recours à la traduction comme un outil didactique efficace en classe, est chronologiquement organisée.

### **2.6.1 Approche de LAVAULT (1985)<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> L'approche de Lavault trouve ses origines dans une thèse de doctorat qu'elle avait soutenue en 1983 à l'université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle, au sein de l'ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs). Elle a publié cette thèse dans un livre intitulé « Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire » en 1985 et ce même livre a été réédité par Didier en 1998. C'est pour cela que nous considérons que le travail de Lavault figure parmi les premiers travaux qui ont essayé de valoriser la traduction et de la faire regagner sa place perdue dans l'enseignement des langues étrangères.

En vue d'élaborer son approche, Lavault (1991 :51) pose les interrogations suivantes sur l'utilisation de la traduction pédagogique :

*« Est-ce pour vérifier la compréhension ? Mais comment vérifier la compréhension de notions et de vocabulaire que les étudiants ne maîtrisent pas ? Que signifie comprendre un extrait de littérature s'il est coupé de son contexte ? La version dans ses conditions n'est-elle pas un défi aux plus élémentaires lois de la communication, qui ne peut qu'engendrer une traduction mot à mot maladroite et sans intérêt ? Est-ce la connaissance du vocabulaire que l'on évalue, ou la compréhension du texte ? Que traduit-on, les mots ou le sens ? »*

C'est en se référant à la théorie interprétative de traduction que Lavault répond aux interrogations déjà mentionnées. Nous citons sa définition de cette théorie (1991 :52) :

*« ... les traducteurs ne traduisent pas des langues mais des textes, à savoir, dans un cas un énoncé déterminé par un auteur, un contexte situationnel et historique, le domaine de connaissance dans lequel il s'inscrit, tout autant que par la langue dans laquelle il est produit. Un traducteur ne transmet pas ce que dit la langue d'un texte mais ce que dit un auteur à travers cette langue. Dans la pratique, le traducteur est toujours lié à une situation d'énonciation et il se doit de produire le même effet que l'effet obtenu dans la langue originale. Cet effet est l'expression de ce qu'on peut appeler le « vouloir-dire » de l'auteur, qui doit être compris – au sens le plus large du terme- et restitué au lecteur. Pour ce faire, le traducteur se doit d'«interpréter» le texte, c'est pourquoi on parle d traduction interprétative ou de traduction du sens ».*

Pour Lavault (1998), il y a plusieurs raisons qui pourraient motiver les enseignants à donner une place à la traduction pédagogique dans leur classe de langue.

La première raison est que la traduction représente un savoir-faire utile pour l'avenir. En effet, l'apprenant ira exercer une profession qui puisse exiger une certaine compétence traductive. Alors, cette initiation à la traduction professionnelle, qu'on envisage de faire en classe de langue, aidera certainement l'apprenant dans son futur avenir professionnel.

La deuxième raison est que cette initiation répond plus au moins à la demande des élèves qui expriment souvent le désir de traduire tel ou tel passage.

La troisième raison est qu'elle aide au perfectionnement de la langue étrangère. En réalité, les élèves apprennent, en traduisant, des éléments inédits sur le fonctionnement de la langue étrangère. Le professeur de langue peut, par exemple, aider l'élève à comprendre le non-parallélisme structural des deux langues et le fait que ces deux langues ne découpent la réalité de la même façon. La quatrième raison est que la traduction aide au perfectionnement dans la langue maternelle.

Lavault (1998) distingue trois niveaux de traduction en classe de langue et définit un rôle spécifique pour chaque niveau dans l'apprentissage.

Le niveau 0 : Ce niveau concerne les mots que l'on transpose directement d'une langue à l'autre sans mettre en considération le contexte dans lequel ils sont énoncés. Ces mots ont une seule signification et ne changent pas quand on change du contexte parce que ces mots réfèrent à la même réalité dans les deux langues (L1 et L2), et c'est pour cette raison que l'on les appelle monosémiques. Nous citons comme exemple de ces mots : les chiffres, les noms propres de



lieux et de personnes, les dates, certaines locutions adverbiales précises, etc. La traduction de ces mots est univoque, c'est un transcodage ou un simple report. Ce niveau est considéré comme le plus simple. Il suffit d'apprendre par cœur ces équivalences.

Le niveau 1 : Ce niveau concerne la traduction littérale ou mot à mot. Cette forme de traduction tient en compte le contexte. Pour ce faire, on choisit, en fonction d'une liste d'équivalences codifiées dans le dictionnaire, l'acception correspondant au contexte.

Lavault (1998) définit trois variantes du niveau 1 :

- Variante 1a, lorsqu'on peut mettre bout à bout une suite d'équivalences de mots dans les conditions spécifiques au niveau 1, en préservant exactement la forme et l'agencement de la langue de départ. Là, il s'agit d'un véritable mot à mot ou de traduction littérale proprement dite. Mais il faut signaler que peu de phrases peuvent se traduire exactement mot à mot.
- Variante 1b : Pour des raisons grammaticales, ce n'est pas possible de mettre bout à bout d'équivalences et on est obligé de faire une modulation ou une transposition afin de respecter les règles linguistiques de la langue d'arrivée.
- Variante 1c : C'est le niveau le plus intéressant en didactique des langues et sur lequel les professeurs peuvent travailler de manière assez fructueuse. Dans ce niveau, on traduit en tenant compte du génie de la langue d'arrivée.

Le niveau 11, c'est le niveau de la traduction interprétative où l'on découvre des acceptions ou des associations de mots non répertoriées qui découlent du sens de l'énoncé.

Ce niveau 11 de traduction peut dépasser des équivalences de traduction trouvées au niveau 1c parce qu'il prend en compte le texte dans sa totalité.

Lavault propose une progression logique de traduction pédagogique, commençant par le niveau 0 passant par les différentes variantes du niveau 1, dans la mesure où le texte s'y arrête, et culminant au niveau 11. En réalité, il y a une interaction constante entre les niveaux de traduction et les niveaux d'acquisition de langue.

Pour lutter contre le phénomène du dictionnaire bi-langue considéré par les étudiants comme détenteur de toutes les solutions des problèmes de traduction, Lavault (1991) propose des exercices qui sensibilisent les étudiants aux limites de ce genre de dictionnaire. Elle propose, à titre d'exemple, d'extraire une liste d'une quinzaine de mots d'un texte, les faire traduire isolément de leur contexte et noter la traduction dans une colonne, donner ensuite à traduire le texte complet et faire noter la traduction choisie pour chaque terme en face de la première dans une deuxième colonne, compléter enfin une troisième colonne avec les termes d'une traduction faite par un professionnel.

En faisant cet exercice, les étudiants vont découvrir que certains mots n'ont plus d'équivalents, d'autres sont traduits par toute une expression et que pour la plupart des mots sélectionnés au départ, la traduction choisie n'est pas présente dans le dictionnaire bi-langue.

Nous citons ci-dessous un exemple de traduction en classe basé sur l'approche de Lavault. Dans cet exemple Lavault (1987) décrit comment procéder avec un texte argumentatif long. Pour travailler ce type de texte le professeur doit tout d'abord développer une analyse de texte axée sur la compréhension en s'appuyant sur les principes de l'analyse globale (voir l'approche globale de Sophie Moirand). Ensuite, le professeur procède à un exercice de déverbalisation : faire dire de quoi parle le texte, en faire ressortir l'argumentation en langue maternelle. Enfin, c'est après ces deux démarches que le professeur peut demander aux élèves de traduire le texte soit à l'oral ou à l'écrit en vue de contrôler bien évidemment la compréhension.

### **2.6.2 Approche de Le Féal (1987)**

Le Féal (1987) propose d'initier les étudiants à la véritable traduction dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Quand on enseigne aux étudiants comment le locuteur natif s'exprime dans une situation donnée, il faut leur demander de trouver l'acte équivalent dans leur langue maternelle. Il faut donc partir de la situation étudiée et non pas des mots et des tournures de la langue étrangère.

Le Féal (1987) propose de bannir le mot *Traduction* de la terminologie utilisée dans la classe de langue. En effet, au lieu de demander aux élèves de traduire, il serait mieux de les inviter à raconter de mémoire dans leur langue maternelle telle ou telle petite histoire venant d'être travaillé en classe. La traduction pédagogique serait donc identique à la traduction professionnelle à la seule différence : la traduction pédagogique a une finalité linguistique, ce qui en résulte c'est qu'il faut compléter l'exercice avec l'analyse comparée.

Puisque la traduction pédagogique vise à la vérification et à l'application de l'acquis linguistique, le professeur doit, au moment du choix de texte à traduire, tenir compte de l'étendue de cet acquis. Il en résulte que plus les connaissances des étudiants sont limitées, plus le choix des énoncés à traduire sera restreint. Et ce n'est pas le cas pour la traduction professionnelle où la complexité linguistique et la diversité des référents ne peuvent pas être délimitées à priori.

Pour que cette approche soit bien adoptée, Le Féal (1987) propose que le professeur de langue doive recevoir une formation complémentaire en traduction, car cette formation lui permet de percevoir la véritable différence entre la traduction pratiquée à des fins didactiques et la traduction professionnelle à savoir, ces types de traduction se distinguent par leur finalité.

### **2.6.3 Approche de Grellet (1991)**

Grellet (1991b) voit que la place de la traduction dans l'enseignement des langues n'est pas clairement définie. Ce manque de clarté mène les enseignants à poser des questions de type : "La traduction ne doit-elle pas être bannie comme toute utilisation de la langue maternelle ? La traduction n'est-elle pas une activité traditionnelle et désuète qui n'a pas sa place dans une pédagogie de la communication ?" (Grellet : 1991b :12). Ces questions-là expliquent, d'après Grellet (1991b), l'incertitude et la réticence avec lesquelles l'exercice de traduction est souvent pratiqué en classe.

Grellet (1991b) propose d'utiliser la traduction non seulement comme moyen d'apprentissage de la langue mais aussi comme fin en soi parce qu'enseigner l'art qu'est la traduction, pour lui-même, sera plus motivant, permettra de renouveler l'enseignement de la traduction et conduira à une meilleure connaissance des deux langues mise en parallèle (Grellet : 1991a). Pour ce faire, elle propose d'initier peu à peu les apprenants à l'art de la traduction.

En vue de la réalisation de cette initiation, Grellet (1991b) propose de faire des activités de traduction plus authentiques se rapprochant de véritable travail que fait le traducteur professionnel. Ces activités vont parallèlement au travail de version. Et pour sensibiliser les étudiants aux véritables problèmes et enjeux de la traduction, Grellet (1991b) propose de faire d'autres types d'activités que la version. Elle donne comme exemple (Grellet : 1991b :13) :

*« On pourra par exemple essayer de leur faire acquérir un sens critique, les aider à retrouver plus facilement les mots et les structures dont ils ont besoin, leur faire prendre conscience de l'importance du contexte, ou encore les aider plus systématiquement à faire face à des problèmes tels que la traduction des métaphores ou celle des jeux de mots »*

Elle propose également d'offrir un enseignement plus varié, plus structuré et plus méthodique. Elle illustre cette proposition comme suit (Grellet : 1991b :13):

*« Si nous demandons souvent à nos étudiants de traduire nous les entraînons rarement à cette activité de façon systématique. Les problèmes traités sont la plupart du temps ceux que l'on rencontre au hasard des textes et la progression, lorsqu'elle existe, correspond le plus souvent à la difficulté globale des passages à traduire. Or, il est possible d'aborder progressivement et de façon méthodique les points essentiels d'un cours de traduction »*

(Grellet : 1991b) propose donc une série d'exercices pour réaliser la progression d'un cours de traduction. Le premier exercice est un exercice de sensibilisation à la traduction. Cet exercice a pour objectif de faire apprendre à l'élève « à regarder sa traduction d'un œil critique, à trouver le mot juste, à rester fidèle au texte, à repérer les réseaux sémantiques ou sonores d'un passage, aider à la « repensée » du texte en langue maternelle » (Grellet : 1991b :13) et éviter toute traduction automatique des mots ou des structures qui ne tiendrait pas compte du contexte (Grellet : 1991a). Le deuxième est un exercice d'entraînement aux problèmes spécifiques du passage d'une langue à une autre comme les problèmes de ton, de registre, de faux-amis, etc.

Elle propose enfin d'introduire une approche communicative de la traduction. Celle-ci se fait via des activités de groupe qui favorisent la discussion permettant aux étudiants de mieux réfléchir à l'activité de traduction, à ses problèmes et à ses finalités. Et pour le texte traduit on doit mettre en considération la situation de communication (Grellet : 1991b).

## **2.7 Conclusion**

Ce chapitre essaie de mettre en évidence le retour à la surface de la traduction pédagogique comme l'une des possibilités susceptibles de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, après les premières vagues des méthodologies dites traditionnelles et qui par ailleurs se concentrent sur le travail en classe sous forme de thème et version, on a assisté à des époques où l'introduction de la langue maternelle en classe de langue étrangère n'était pas souhaitable, voire interdite. Par contre, on revient aussitôt à l'idée selon laquelle la présence de la langue maternelle en classe de langue étrangère ne pourrait être tout néfaste. Impliquer de plus en plus l'apprentissage par tâche ou par fonction communicative, c'est permettre d'une façon ou d'une autre à la langue maternelle de jouer un rôle constructif dans l'apprentissage de la langue étrangère. Comme le confirme L. S. Vygotski, l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère ne fraie pas une nouvelle voie mais serait basé sur celle déjà empruntée par la langue maternelle ou première. De fait, puisque la traduction permet un travail et une réflexion approfondie sur la langue, elle pourrait sans doute influencer l'apprentissage en cours non sans retombée positive. Néanmoins, il reste encore à expérimenter des méthodes permettant de reconnaître l'apport et la prépondérance de la traduction pédagogique en classe de langue étrangère. Et c'est pour cette raison que nous avons opté à expérimenter la médiation linguistique en sa qualité d'une nouvelle approche favorisant la traduction en classe de langue étrangère. Nous consacrerons le chapitre suivant pour en définir les principes et les fondements théoriques tels qu'ils sont présentés dans le CECR et les manuels qui l'exploitent.

# Chapitre trois

# Médiation linguistique : approches et évaluation

## 3.0 Introduction

L'approche communicative, longuement utilisée pour l'enseignement des langues étrangères, parlait de quatre compétences pour se référer à la compréhension orale et écrite et à la production orale et écrite. De leur part, les concepteurs du CECR introduisent un changement terminologique assez remarquable. En effet, le CECR affirme que la compétence à communiquer langagièrement est mise en œuvre à travers des «modes d'activités » variés qui relèvent de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation, chacun pouvant s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit dans une combinaison des deux. Ce changement terminologique s'accompagne d'un véritable changement conceptuel ; il s'agit de la reconnaissance du rôle unique de la dimension sociale des langues. Et c'est dans cette perspective que la médiation linguistique fait éruption parmi les activités communicatives. En réalité, la médiation linguistique constitue l'une des avancées les plus originales du CECR. Elle pousse en avant la réflexion sur la question épineuse de l'utilisation de la traduction en classe de langue étrangère. L'originalité de la conception de médiation linguistique vient du fait que le CECR redéfinit la fonction de l'utilisation de la traduction en classe de langue étrangère en redéfinissant le rôle de l'apprenant. Dans ce chapitre, nous



développons ces points de réflexion. Pour ce faire, nous définissons tout d'abord le mot *médiation* (Cf. 3.1). Nous exposons par la suite les dimensions de la médiation (Cf. 3.2). Puis, nous examinons la médiation linguistique telle qu'elle est conçue par les auteurs du CECR (Cf. 3.3). Dans la section (3.4), nous passons en revue certaines approches de médiation linguistique inspirées du CECR. Enfin, nous évoquons la question de l'évaluation des traductions et proposons des principes méthodologiques pour l'évaluation des activités de médiation.

### 3.1 Médiation, étymologie du mot

Le mot *médiation* est apparu pour la première fois en langue française aux XIII<sup>ème</sup> siècles. Il signifiait à l'époque « division ». *Médiation* trouve ses origines dans le mot latin (*medius*) qui veut dire au milieu. A partir de 1541, *médiation* désigne dans la religion chrétienne la relation entre l'homme et Dieu. En 1981, le mot *médiation* a acquis un nouveau sens qui tend vers la notion de traduction. (Pruvost : 2012a)

La **médiation** est devenue au XX<sup>e</sup> siècle une pratique ou une discipline qui vise à définir l'intervention d'un tiers pour faciliter la circulation d'information, éclaircir ou rétablir des relations. Ce tiers neutre, indépendant et impartial, est appelé médiateur. La définition de cette activité varie selon les contextes d'application. Néanmoins, des constantes existent à chaque fois qu'un tiers intervient pour faciliter une relation ou la compréhension d'une situation et des éléments de pédagogie et de qualité relationnelle se retrouvent dans les pratiques de la médiation<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Source: Internet, [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

Le CECR a donné une nouvelle acception de ce nom en introduisant les activités de médiation linguistique. Cette acception du mot sera éclaircie dans ce chapitre.

### **3.2 Les dimensions de la médiation**

L'apprentissage d'une langue étrangère implique toujours dans certaines mesures le fait d'être face à l'inconnu, de donner un sens à quelque chose de peu ou pas du tout, compréhensible. L'apprenant/utilisateur se trouve confronté à un texte qui nécessite quelque forme de médiation pour pouvoir être accessible : médiation linguistique, culturelle ou sociale ou, plus probablement, une combinaison des trois (Piccardo : 2012). Ces trois dimensions seront traitées de manière brève dans les trois sous-sections ci-dessus.

#### **3.2.1 La dimension linguistique**

La médiation linguistique comprend la dimension interlinguistique, à savoir traduction ou interprétation, plus ou moins formelles, ou la transposition de textes sous des formes différentes ; mais elle s'étend aussi à la dimension intralinguistique et celle-ci à son tour peut être dans la langue cible (par exemple résumer un texte de L2 à L2) ou dans langue de départ (résumer un texte de L1 à L1).

#### **3.2.2 La dimension culturelle**

Un processus de médiation linguistique qui soit facilitateur de la compréhension est forcément aussi un processus de médiation culturelle. Il s'agit en effet de travailler à un niveau suffisamment profond pour que le sens puisse être saisi dans son intégralité et dans son essentialité. Le passage d'une langue à une autre est en même temps passage d'une culture à une autre, voire de cultures à cultures. S'interroger en profondeur sur la nature et le rôle de la médiation permet de faire de cette activité communicative la cheville ouvrière de la notion de prise de conscience culturelle, qui est présente en trame

de fond dans le CECR sans être développé de manière explicite, par exemple à l'aide des descripteurs ciblés.

### **3.2.3 La dimension sociale**

Malgré la brièveté des renvois à la médiation dans le CECR, la dimension sociale est toujours soulignée. Il s'agit d'un locuteur qui joue le rôle d'intermédiaire entre différents interlocuteurs et qui est engagé dans une activité qui « *tient une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés* » (CECR : 2005:18). La médiation à la fois intègre et va au-delà de l'échange et même de la construction du discours. Il s'agit là de faciliter la communication mais aussi de reformuler un texte (oral ou écrit), de reconstruire le sens du message. Or ce processus de (re)construction du sens est justement ce qui fait de la médiation une notion porteuse de développement.

La médiation sociale semble se limiter dans le CECR à l'idée de mettre en relation deux ou plusieurs personnes qui ne peuvent pas communiquer car elles ne se comprennent pas. Mais si on considère que l'activité de médiation dans son ensemble vise à rendre compréhensible un texte, on peut envisager une application plus large de ce processus. Il n'y a pas qu'une médiation sociale interpersonnelle, mais il y a aussi une médiation intrapersonnelle, où l'apprenant/utilisateur vise à donner du sens au texte (écrit ou oral) auquel il est confronté. Cette activité est, elle aussi, sociale car elle met en relation un scripteur avec un lecteur, un locuteur avec un auditeur.

### **3.3 La médiation linguistique**

La médiation linguistique se définit comme :

*« La transformation ou l'adaptation de tout message oral ou écrit pour le rendre intelligible à des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes langues-cultures, et ceci dans une visée pragmatique d'efficacité de la communication pour l'action conjointe. Dans un sens plus large, la médiation est*

*également le processus qui relie le social, le culturel et l'universel» (Aden et Weismann : 2012 :265)*

De son côté, Pruvost (2012 :263) souligne le fait que :

*« La médiation linguistique constitue certainement l'une des avancées les plus originales et significatives du CECR qui affirme que les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire »*

En revanche, le CECR définit des catégories assez larges des activités de médiation précisant que:

*« parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de texte dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire ».*

Ainsi, le CECR ne détermine ni de descripteurs ni de barème de notation pour les activités de médiation. Toutefois, Rosen (Rosen & Robert : 2010 : 146) propose des descripteurs pour ces activités (Voir tableaux- 8, 9 et 10).

|           | <b>Médiation orale</b>  | <b>Médiation écrite</b>  |
|-----------|---|--|
| <b>A1</b> | Interprétation non formelle de pancartes, de menus, de questions et informations diverses (annonces à la gare, informations sur des itinéraires, etc.) pour la famille. | Reformulation de document de la vie courante (informations sur des itinéraires, des documents touristiques, menus simples, plans, petites annonces immobilières, notices, recettes de cuisines).<br>Reformulation de messages divers (en relation avec la vie quotidienne), par exemple de type Post-it. |
| <b>A2</b> | Interprétation non formelle de pancartes, de menus, d'une visite guidée pour des visiteurs étrangers  | Reformulation de documents de la vie courante (faits divers, prospectus, courts articles de journaux décrivant   |

|  |             |
|--|-------------|
| dans son propre pays.<br>Reformulation de faits divers,<br>d'opinions, de rubriques du journal<br>télévisé, de conseil et d'explication. | des faits). |
|--|-------------|

**Tableau-8:** Descripteur des activités de médiation au niveau A1  
et A2

|           | <b>Médiation orale</b>  | <b>Médiation écrite</b>   |
|-----------|---|---|
| <b>B1</b> | Interprétation non formelle dans des situations de négociation, des situations mondaines.<br>Compte-rendu, en différé, d'un exposé.<br>Reformulation d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets courants.             | Reformulations et/ou traduction d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets courants.<br>Reformulations et/ou traduction d'articles de journaux et de magazines (articles non complexes sur un sujet familier).  |
| <b>B2</b> | Interprétation différée pour rendre l'essentiel d'un discours d'accueil, d'une visite guidée, etc.<br>Reformulation et/ou interprétation différée de documents radiodiffusés en langue standard traitant de la vie quotidienne. | Résumé et/ou traduction de l'essentiel d'article de journaux et de magazines en L2 ou entre L1 et L2.<br>Reformulation et/ou traduction d'articles et de rapports sur des problèmes contemporains.<br>Résumé de textes littéraires et de roman populaires.<br>Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet courant. |

**Tableau-9 :** Descripteur des activités de médiation au niveau B1 et B2

|           | <b>Médiation orale</b>   | <b>Médiation écrite</b>  |
|-----------|--|--|
| <b>C1</b> | Interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.) | Reformulation et/ou traduction des textes non spécialisés lorsque le texte original n'est pas compréhensible |

|           |   |   |
|-----------|---|---|
|           | Interprétation différée ou consécutive de documents radiodiffusés ou enregistrés (en langue standard et non standard, contenant des implicites, etc.) | pour son destinataire.<br>Résumé et/ou traduction d'articles, de reportages sur des sujets de la vie sociale, professionnelle ou universitaire.<br>Résumé d'œuvres littéraires intégrales.<br>Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet de spécialité. |
| <b>C2</b> | Initiation à l'interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.).  | Traduction précise de texte non spécialisés (ou de domaine de spécialité de l'apprenant).<br>Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet spécialisé.   |

**Tableau-10** : Descripteur des activités de médiation au niveau C1 et C 2

Pour Weissman (2012 : 316):

*« Le CECR peut apparaître à l'heure actuelle comme une innovation majeure et un puissant levier pour redéfinir les activités de traduction en cours de langue, que ce soit à l'université ou dans l'enseignement secondaire. La médiation linguistique apparaît en effet comme le biais par lequel la traduction pourrait acquérir une nouvelle légitimité, tout en s'accordant avec les exigences et objectifs d'une didactique moderne ».*

Même si cette dimension du CECR est souvent sous-estimée voire passée sous silence, il faut rappeler que dans les documents officiels édités par le Conseil de l'Europe, les activités de translation (traduction et interprétation) sont mises sur un pied d'égalité avec les trois autres activités langagières que sont la réception, la production et l'interaction. Elles forment pour ainsi dire le quatrième pilier de l'édifice du cadre. Si les précédentes tentatives de réhabilitation ont plus au moins échouées, c'est sans doute en grande partie parce que, dans l'imaginaire des apprenants, enseignants et décideurs, la traduction était restée synonyme de version et de thème, conçus

comme exercices artificiels, sans portée communicative, hérités de l'enseignement des langues mortes. L'approche CECR, quant à elle, est basée sur le nouveau concept de la médiation linguistique, qui transcende l'ancienne conception. De la traduction à but évaluatif ou métalinguistique, on passe à la traduction comme compétence interculturelle et activité communicative. (ibid.)

Le CECR (2005:18) fournit des informations sur sa nature (médiation linguistique). Les textes du Conseil de l'Europe précisent ainsi les procédés utilisés :

*Participant à la fois de la réception à la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct.*

Cette définition minimale, selon Weissman (ibid.) différencie d'emblée et de manière assez nette la médiation linguistique du modèle de la traduction littéraire écrite obéissant à l'exigence d'une fidélité absolue et d'une restitution intégrale. Admette que la médiation puisse se faire moyennant la reformulation et sous forme de résumé ou de compte rendu, donc de manière libre et partielle, marque une rupture importante.

Les principales différences entre la pratique traditionnelle du thème-version et le schéma général de la médiation linguistique se présentent, selon Weissmann (ibid), comme :

- Fin de la primauté de l'écrit : les activités de médiation orales sont mises sur un pied d'égalité avec l'écrit associée à la traduction au sens traditionnel ; d'autre part, l'oral et l'écrit se combinent librement au sein d'une seule activité de médiation ;
- Fin du dogme de l'intégralité et de fidélité absolue : contrairement à la traduction au sens thème-version, la médiation linguistique admet des formes d'adaptation, impliquant réduction et réécriture du texte, en accord avec la

situation de communication, l'objectif de la médiation et le niveau des locuteurs impliqués ;

- Fin de l'exigence d'une parfaite maîtrise de la langue : les activités de traduction et d'interprétation ne sont pas réservées aux niveaux les plus élevés, mais s'adaptent aux différents niveaux, allant de formes très simples et sélectives de médiation jusqu'aux formes les plus complexes ;
- Introduction de nouvelles formes de traduction : traduction intralinguistique (sous forme de compte rendu, paraphrase ou commentaire) ou dialogue (le médiateur assure la communication entre deux interlocuteurs n'ayant aucune langue en commun) ;
- Simulation de situations authentiques de communication : au lieu de traduire afin de contrôler l'acquisition ou d'expliquer le fonctionnement des faits de langue, on inscrit la médiation linguistique dans une perspective de rencontres interculturelles ayant lieu dans la vie quotidienne, en voyage, pendant les études ou dans la vie professionnelle ».

### **3.4 Approches de médiations linguistiques**

Dans les sections suivantes de ce chapitre, nous présenterons des approches de traduction didactique inspirées principalement par des concepts de médiation linguistique telle qu'elle est définie par les concepteurs du CECR.

#### **3.4.1 Approche de Carpi (2006)**

En se basant sur le postulat que la traduction est un acte complet de communication, Carpi (2006) élabore son approche intitulée la traduction directe de textes écrits en tant que moyen de communication et médiation entre cultures. Cette approche prend en compte le parcours qui conduit du texte source à la création du texte cible.



La conceptrice de cette approche fait la distinction entre la traduction proprement dite et la traduction pédagogique en mettant l'accent sur la finalité de ces deux types de traduction (Carpi : 2006 :72), elle dit :

*« Tout comme la traduction de textes de spécialité, la traduction pédagogique est un processus qui reformule le sens de départ d'un texte, en tenant compte des différences de cadre implicites dans les systèmes linguistiques différents. La différence réside dans le fait que l'attention est déplacée du résultat final au processus d'acquisition d'objets mentaux de la part de l'apprenant, qui doit nécessairement se fonder sur la compréhension du contexte culturel de la L2 »*

En se référant à cette distinction Carpi (2006 :72) définit la traduction comme suit :

*« Il faut donc entendre la traduction comme entraînement de l'étudiant à reconstruire dans sa propre langue un texte dont le sens est identique à celui de départ, en mettant en évidence des ressemblances et des différences, qui ne sont pas seulement linguistiques mais aussi socioculturelles »*

Elle élabore son approche en postulant que chaque niveau d'enseignement des langues a ses propres caractéristiques et qu'il faut par conséquent tenir compte des caractéristiques du groupe auquel on s'adresse au moment du choix entre les stratégies de traduction.

Elle propose deux stratégies visant à aider les apprenants à reconstruire le sens en L1 d'un texte en L2.

La première stratégie est élaborée pour les classes des débutants à l'école primaire ou pour les premières classes de secondaire. Pour ce public, Carpi propose d'utiliser la traduction intersémiotique, après une lecture à haute voix, en vue de donner accès au sens des mots inconnus et à la situation dont parle le texte source. Elle propose l'exploitation de la spontanéité et les aptitudes des jeunes apprenants pour passer d'un système linguistique à un système iconique.

La deuxième stratégie est élaborée pour des apprenants d'un âge plus avancé. Pour travailler avec ce public, Carpi propose la reformulation orale, après une lecture intériorisée, de la signification textuelle dans la langue maternelle. Cette démarche peut être menée en groupe ou individuellement, suivie ou non d'une transcription.

Cette stratégie peut être utile, d'après Carpi (2006), avec les débutant qui souffrent de blocages psychologiques au moment de s'exprimer à haute voix devant leurs camarades car "Traduire dans sa propre langue aide à dépasser la crainte de "parler devant les autres" facilitant dans un deuxième temps la communication dans la langue d'apprentissage" (CARPI : 2006 :73).

La conceptrice de cette approche préfère travailler sur des textes authentiques car ceux-ci offrent aux étudiants des informations mises à jour et culturellement significatives.

Si les difficultés grammaticales entravent à la compréhension, l'enseignant pourra faire une brève anticipation des règles inconnues avant la traduction/ reformulation en langue maternelle.

La traduction des mots considérés difficiles doit être accompagnée d'une explication permettant à l'apprenant de comprendre le sens.

Dans les deux stratégies déjà mentionnées, le rôle de l'enseignant est d'une grande importance. En effet, il est le garant de la correction culturelle du sens reformulé.

### **3.4.2. Approche de Weissmann (2012)**

Les propositions de Weissmann (2012) vont dans le sens d'une complémentarité entre l'ancien format des cours et la nouvelle méthodologie fondée sur la médiation linguistique. Il souligne qu'une création d'enseignement spécifique en médiation linguistique doit être envisagée et qu'une introduction de cette approche dans un grand nombre de cours du cursus de langue doit être mise en considération.

Weissman (2012) voit que « les propositions du CECR en termes de médiation linguistique permettent donc une approche progressive et différenciée des activités de traduction, en accord avec le niveau

linguistique de l'étudiant (de A1 à C2). Elles permettent d'abord d'organiser une progression au niveau du type des textes-sources utilisés, en allant de documents issus de domaines familiers vers des textes de spécialité. En outre, elles permettent une progression au niveau de la compréhension, en commençant par l'extraction d'informations isolées pour aller vers une analyse de contenus et de structures complexes. Enfin, elles permettent une progression au niveau de la restitution des informations, allant du résumé-synthèse jusqu'à la traduction quasi intégrale »

Weissmann propose d'intégrer la médiation linguistique dans toutes ses dimensions dans la formation linguistique aux universités. IL envisage des évolutions telles que (Weissmann: 2012:321):

- l'introduction des changements fréquents entre oral et écrit, en utilisant toutes les combinaisons possibles, incluant notamment médiation à l'oral des textes écrits et entraînement à la médiation avec prise de notes à partir de communication orales.
- L'instauration d'une « bidirectionnalité » généralisée (L1-> L2, L2-> L1), en abolissant finalement la séparation entre thème et version.
- La recherche à simuler des entraînements de médiation inspirés de situations réelles, en variant le contexte.
- Le rapprochement d'autres types d'enseignement existant tels que production/réception orale et écrite, commentaire de texte, etc., d'autant que la médiation intralinguistique (sous forme de résumé, compte rendu, etc.).

### **3.4.3. Approche de Michler (2012)**

Michler (2012) propose un procédé progressif pour amener les élèves progressivement vers les exigences de la médiation. Elle propose d'insister d'abord sur les traits caractéristiques de la médiation linguistique et les techniques nécessaires à sa réalisation. Pour ce faire, elle propose d'expliquer en premier lieu aux élèves la différence entre, d'une part, la traduction et l'interprétation, et, d'une part, la médiation

qui vise, d'après elle, à la transformation du sens, ou des idées principales pour ce qui concerne les niveaux inférieurs du CECR.

Au vu d'amener les élèves à réfléchir sur la forme et le sens d'exercices de médiation, l'enseignant peut susciter un débat de classe en posant en groupe des questions telle que *"Qu'est-ce que vous jugez important quand vous faites l'interprète pour quelqu'un ?"* Les idées essentielles qu'en résultent seraient (MICHLER: 2012:345):

- transmettre le sens de l'original
- ne pas modifier le sens des énoncés
- accentuer les informations importantes
- simplifier le langage
- tenir compte des différences culturelles Ces idées seront notées sur le tableau ou un autre support.

Après la démarche déjà mentionnée et en se basant sur les résultants obtenus, l'enseignant commence à introduire les méthodes nécessaires à la réalisation de la médiation. Nous citons, en ordre d'importance, les visées des méthodes que Michler (2012 :345 :346) proposent :

- La capacité de souligner un texte pour mettre en évidence ses points essentiels ;
- Les stratégies pour trouver les mots clés, pour prendre des notes et pour savoir déduire le sens des mots inconnus ;
- La capacité de reconnaître et classer les informations selon leur importance pour l'interlocuteur ;
- La capacité de résumer les idées centrales et d'être capables d'expliquer les éventuelles particularités culturelles dans la médiation ;
- La capacité d'identifier et d'exposer la signification culturelle d'un terme.

### **3.5 Evaluation des activités de médiation linguistique**

Dans les sections suivantes nous traiterons les principes théoriques de l'évaluation en didactique de traduction. Ce la a comme objectif de En constituer un cadre théorique servant à élaborer notre grille d'analyse

des textes de l'expérimentation. En effet, la question de l'évaluation des traductions reste encore épineuse et problématique dans le domaine de la didactique des langues et de la didactique de la traduction. Cela a pour conséquence la multitude et la variété remarquable des méthodes d'évaluation utilisées dans la didactique de la traduction qu'elle soit pédagogique ou professionnelle. Par ailleurs, nous avons remarqué, d'après notre expérience professionnelle, que l'enseignant construit assez souvent, faute de cette multitude et de cette variété des méthodes, son propre système d'évaluation. Ainsi, la subjectivité dans l'évaluation est omniprésente. Toutefois, Gouadec (1989a) a mené un travail de recherche au terme duquel il a pu identifier trois catégories à partir desquelles les différentes manières utilisées pour évaluer une traduction peuvent être classées. Il distingue : l'évaluation empirique, l'évaluation raisonnée et l'évaluation positive. Ces catégories seront développées dans les sections (...).

### **3.5.1 Les pôles de l'évaluation des traductions**

Le terme d'évaluation des traductions s'utilise:

*« pour désigner à la fois la démarche visant à apprécier la qualité d'une traduction suivant des critères préalablement fixés (paramètres d'évaluation). C'est-à-dire mesurer les réussites et les échecs des traductions, les points forts et les points faibles et les démarches servant à relever méthodiquement les différents types de fautes qui sont à la base des barèmes de correction et grilles d'évaluation appliqués lors des concours d'admission aux écoles de traduction » (Lungu-Badea & Pop : 2001 : 75)*

Larose (1998) propose quatre grands pôles autour desquels s'articule l'évaluation des traductions. Le premier pôle concerne l'objet de l'évaluation. Dans ce pôle est posée l'interrogation suivante : Qu'est-ce qu'on évalue au juste ? Cet objet d'évaluation peut être la fidélité d'un texte par rapport à un autre ou le transfert du sens l'équivalence d'effet ou encore la clarté et la lisibilité du texte ou bien d'autres éléments. Le

deuxième pôle concerne l'évaluateur. On s'interroge là sur l'identité de l'évaluateur, sur ses besoins et ses valeurs. Le troisième pôle concerne les paramètres de l'évaluation. Là, on pose la question sur la possibilité de dénombrer les paramètres de l'évaluation et de les hiérarchiser et ce qui a guidé les choix du traducteur. Le quatrième et dernier pôle concerne la méthode d'évaluation. On s'interroge là sur la manière que l'évaluateur utilise pour juger l'objet (la traduction) et sur la manière qu'il procède pour mesurer la fidélité, le transfert de sens, la lisibilité, l'efficacité, etc.

### **3.5.2 Les méthodes d'évaluation des traductions**

Toute méthode d'évaluation a de doubles aspects. Elle cherche premièrement à décrire un objet et à déterminer les critères et les modalités de l'évaluation. Elle cherche à réduire la subjectivité et à rendre les jugements sur cet objet indépendants des intérêts, des goûts et de préjugés de ceux qui les portent (Larose : 1998). Il s'agit ici de l'évaluation de compétence en traduction. En effet, celle-ci est constituée des connaissances et des habilités que le traducteur doit posséder dans quatre domaines Bell (2000 :59) cité in Lungu-Badea & Pop (2001:76). Le premier domaine est de la compétence grammaticale ou linguistique qui concerne la connaissance des règles du code. Le deuxième domaine est celui de la compétence sociolinguistique ou extralinguistique qui concerne la capacité de produire et de comprendre les énoncés dans leur contexte, en fonction du statut des participants à la situation d'énonciation et de la visée de l'interaction. Le troisième est la compétence discursive qui concerne la capacité de combiner le sens à la forme en respectant la cohésion et la cohérence. Le quatrième domaine est celui de la compétence stratégique qui veut dire la maîtrise des stratégies de communication. C'est à la lumière de ces principes que nous passons en revue les méthodes d'évaluation des traductions en se référant aux travaux de Gouadec (1989a cité in Melis : 2001).

#### **3.5.2.1 L'évaluation empirique**

Ce type d'évaluation se subdivise en trois sous-catégories principales :

- a. L'évaluation globale. C'est un mode d'évaluation globale, comme son nom l'indique, et subjectif. L'évaluateur, dans ce type d'évaluation, décide, après la lecture du texte traduit, si la traduction est recevable ou non. Nous soulignons là le degré élevé de la subjectivité de correcteur car celui-ci base son évaluation sur ses impressions et non pas sur une grille de correction objectivement élaborée.
- b. Le temps de révision. Là, l'accent est mis sur le temps attribué pour réviser une traduction. En effet, l'évaluateur tient compte pour chaque erreur du temps nécessaire pour arriver à une traduction de bonne qualité. Mais, nous remarquons que ce système confond l'évaluation avec la révision. Ces deux concepts ne concernent pas la même chose. En effet, Velicu (2001 : 133) fait clairement la distinction entre ces deux concepts. Selon cet auteur :

*« L'évaluation ou contrôle de la qualité consiste à dépister et à caractériser les fautes, tandis que la révision ou assurance de la qualité consiste à corriger les erreurs identifiées, tout en opérant d'autres interventions susceptibles d'améliorer la tenue. L'évaluation ou le contrôle de la qualité intervient au stade de produit fini (...), tandis que la révision ou assurance de qualité intervient au stade de produit semi-fini (...) »*

- c. L'impact des erreurs. Dans ce système, l'évaluateur mesure la gravité des erreurs par rapport aux conséquences qu'elles entraînent au niveau des exploitations du texte traduit. Ainsi, est tolérée toute erreur pouvant être corrigé par l'utilisateur. Nous attirons l'attention sur le fait que ce système d'évaluation ne pourrait pas être facilement accepté dans le contexte didactique où la notation et la correction sont fort exigées pour des raisons institutionnelles et pédagogiques.

### **3.5.2.2 L'évaluation raisonnée**

Ce système d'évaluation se divise aussi en trois sous-catégories qui sont :

- a. Le système standard. Ce système a recours, au moment de l'évaluation, aux catégories traditionnelles de fautes en traduction (contresens, faux sens, fautes d'orthographe, etc.). Il fait également la distinction entre les fautes de langues et celles de traduction.

Ainsi, se définit comme faute de langue toute erreur due à une méconnaissance de la langue de départ et de ses techniques. Ces erreurs peuvent être classées comme suit :

- Le barbarisme : Il s'agit de faute de traduction qui consiste à reproduire la structure grammaticale des mots étrangers. Cela est dû normalement de l'influence du texte de départ.
- Le solécisme : Il concerne les fautes de langue découlant d'un emploi inadéquat des structures syntaxiques de la langue d'arrivée.
- Les impropriétés : Ce sont les fautes de langue dues à un emploi inapproprié des structures de la langue d'arrivée.
- La mauvaise cooccurrence : Cela désigne la déformation des unités de signification consacrées par l'usage comme par exemple les clichés, les proverbes et les idiomatismes.
- Les fautes d'orthographe : Cela concerne les erreurs contraires au code typographique de la langue d'arrivée.
- Les fautes de grammaire : Elles désignent les erreurs qui ne sont pas conformes aux normes grammaticales de la langue d'arrivée. Et se définit comme faute de traduction toute erreur se manifestant dans le texte d'arrivée causée par une interprétation erronée d'un segment du texte de départ (Delisle : 1993). Delisle (1993 :31) distingue trois catégories de fautes de traduction.
- Le faux sens : Il s'agit d'un glissement de sens qui est dû d'une mauvaise appréciation du sens d'un mot ou d'un énoncé du texte de départ.



- Le contre sens : Ce sont les fautes de traduction qui consistent à attribuer à un mot ou groupe de mots un sens erroné. Celui-ci trahit le vouloir-dire de l'auteur du texte de départ.
- Le non-sens : Il représente la faute de traduction qui porte atteinte à la logique aboutissant à une traduction totalement dépourvue de sens absurde.  
Sont ajoutées à ces trois catégories d'autres catégories comme :
- Les faux amis : « *Ils représentent des impropriétés sémantiques ou fausses analogies dues à la similitude de forme entre deux mots* » (Lungu-Badea & Pop : 2001 : 78)
- L'interférence : Elle montre la déviation d'un mot ou d'une expression par rapport à la norme. Le phénomène de l'interférence est causé par le contact entre les langues. Par ailleurs, la traduction est un lieu de contact par excellence.
- L'omission : C'est l'absence d'un effet de sens ou d'un effet stylistique du texte de départ.
- L'ajout : C'est l'introduction dans le texte d'arrivée des éléments d'information qui ne se trouvent pas dans le texte de départ.

L'utilisation du système standard d'évaluation dans la didactique de la traduction vise à réaliser deux objectifs. Le premier, dit normatif, consiste à classer les erreurs de traduction en vue de sensibiliser les apprenants de leur fréquence et de les diminuer par des exercices variés. Le deuxième, dit formatif, est lié à l'acquisition, par les apprenants, de la compétence de traduction. (Lungu-Badea & Pop : 2001 : 75)

- b. L'effet de distorsion. En plus des catégories traditionnelles utilisées dans le système précédent, ce système applique des coefficients différents selon le caractère de chaque faute. Et cela est dans l'objectif de répondre à des questions telles :
- Pourquoi l'erreur se produit-elle ?
  - Sur quoi cette erreur porte-elle ?
  - Comment s'analyse-t-elle ?

- Quels sont ses effets négatifs sur la traduction ?
- c. L'effet de distorsion (II). Dans ce type, les erreurs sont dues à une absence injustifiée, d'une inversion/rupture injustifiée, d'une présence injustifiée, d'un écart injustifié. Ces erreurs sont pondérées en fonctions du statut des segments fonctionnels sur lesquels elles se répercutent. Gouadec (ibid.) en distingue cinq catégories :
- L'objet logique (ce dont on parle) ;
  - les circonstances de l'objet (ses caractères) ;
  - le thème portant sur l'objet (le commentaire) ;
  - les circonstants du thème (précisions diverses) ;
  - les circonstants de l'intégration au texte.

Nous en donnons ci-dessous un exemple illustratif.

Exemple: « Ainsi, le président AL-Béchar s'est engagé, lors de sa dernière visite en Arabie Saoudite, à soutenir dans tous les cas ce pays dans son combat ».

|   |   |
|---|---|
| Objet logique                               | le président AL-Béchar                          |
| Circonstants de l'objet                     | lors de sa dernière visite en Arabie Saoudite   |
| Thème                                       | s'est engagé à soutenir ce pays dans son combat |
| Circonstants du thème                       | dans tous les cas                               |
| Circonstants de l'intégration dans le texte | Ainsi   |

**Tableau-11 : Représentation des catégories de segments fonctionnels.**

### 3.5.2.3 L'évaluation positive

Dans ce type d'évaluation, l'évaluateur essaie de mesurer la part de réussite dans la traduction et non pas la part de l'échec. Pour ce faire, il met au point un indice de référence. Celui est appelé l'indice de qualité-quantité de traduction requise. Cet indice pourra être déterminé par deux façons (Melis : 2001 : 110) : la première façon

conduit à rendre positif le système visant à évaluer l'indice des fautes, alors que la deuxième conduit à rendre positive l'évaluation pondérée selon les segments fonctionnels touchés par l'erreur.

### **3.6 Conclusion**

En raison de nouveaux apports, notamment des approches communicatives, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la traduction pédagogique n'était pas la bienvenue en classe de langue. Cette situation n'était pas probablement la meilleure des solutions de problèmes qui surgissent au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les quelques approches que nous venons d'évoquer ci-dessus plaident en effet en faveur d'une utilisation (contrôlée ?) de la médiation linguistique sous forme de retour, défendable à notre avis, de la traduction pédagogique en classe de FLE. C'est dire qu'il est difficile de concevoir un apprentissage réussi d'une langue étrangère sans recours aux moyens disponibles et susceptibles de faciliter cet apprentissage. La traduction pédagogique permet non seulement une vue critique et un métalangage adapté à la situation d'apprentissage qui varie en fonction du contexte, mais elle permet également à l'apprenant une réflexion approfondie sur son propre apprentissage. C'est pour toutes ces raisons présentées dans ce chapitre que nous expérimentons la médiation linguistique sous la perspective évoquée *supra*. Cette expérimentation essaie de mettre en œuvre des méthodologies appropriées à la particularité des contextes de l'apprentissage du FLE et basées essentiellement sur un travail de terrain.

# **Chapitre quatre**

## **Cadre méthodologique et présentation du corpus**

## **4.0 Introduction**

Ce quatrième chapitre sera consacré de prime abord à la présentation de la problématique de recherche, des questions de recherche et des hypothèses. Seront présentées ensuite les démarches méthodologiques suivies en vue de recueillir les données sur lesquelles nous effectuons nos analyses. Seront enfin passées en revue l'expérimentation réalisée auprès du public visé et la grille qui servira à analyser le corpus recueilli.

### **4.1 Problématique et questions de recherche**

Notre expérience pédagogique dans l'enseignement de la langue française nous a aiguillés vers le problème spécifique de la traduction pédagogique. Ce qui a suscité notre curiosité, c'est que les étudiants affichent un grand intérêt pour les cours de traduction pédagogique mais leur production/traduction aboutit assez souvent à des traductions de très mauvaise qualité.

Poussons plus loin notre investigation, nous avons constaté lors des cours de français, et particulièrement lorsqu'il s'agit de la traduction, que, face à un texte à traduire, les étudiants se tournent tout de suite

vers leur dictionnaire bilingue pour rechercher les significations des mots. Peu sont ceux qui lisent le texte dans son intégralité avant d'entamer le travail de traduction proprement dit. Cela donne comme résultat un texte traduit dans la langue cible où les mots et les expressions sont juxtaposés sans pouvoir donner un sens particulier.

Il est aussi à constater que les étudiants travaillent, en vue de réaliser une traduction d'un texte proposé dans un cours, sur la langue et non pas sur le sens, c'est-à-dire qu'ils s'efforcent à transcoder la langue du texte-source vers la langue-cible et négligent tout-à-fait le sens ou le vouloir-dire de l'auteur du texte-source.

Nous avons également constaté, étant étudiant ayant assisté à un moment donné de notre scolarité à des cours de traduction pédagogique au niveau de licence et de master, que ces cours ne sont pas organisés autour des thématiques, mais se font plutôt d'une façon aléatoire. Autrement dit, l'enseignant n'envisage pas une progression planifiée en vue de résoudre les difficultés que pourraient rencontrer les étudiants aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau de l'art de traduire.

Un aperçu sur le cursus en usage du département de français à la Faculté de Langues de la SUST (voir annexes) montre que les concepteurs ne définissent pas de manière rigoureuse les objectifs des cours de traduction qui sont introduits effectivement en sixième et septième semestres. En effet, la description de ces deux cours est très floue et ne donne pas place à des modalités de réalisation déterminées. Cette introduction tardive de la traduction souligne implicitement l'interdiction de son utilisation dans les moments antérieurs du cursus.

Nous reformulons ces observations sous forme de questions énonçant la problématique de notre présente recherche. Ces questions portent essentiellement sur la pratique adoptée par les étudiants au moment de la traduction, sur les résultats de cette pratique sur leurs traductions et

sur l'introduction des activités de médiation linguistique et sur les changements qui en résultent. Voici les questions:

1. Quelles pratiques les étudiants adoptent-ils face à un texte à traduire ?
2. Quels résultats donnent ces pratiques, sur les textes traduits par les étudiants ?
3. Comment pourrions-nous introduire des activités langagières de médiation linguistique en vue de travailler deux objectifs : perfectionner l'apprentissage de la langue étrangère et initier les étudiants à la traduction professionnelle ?
4. Quels résultats pourrions-nous obtenir en expérimentant notre approche de médiation linguistique, envisagée comme une compétence communicative, comme une nouvelle approche favorisant non seulement la perfection linguistique mais aussi l'initiation à la traduction professionnelle ?

#### **4.2 Hypothèses de la recherche**

**Première hypothèse :** les cours de traduction se présentent, dans l'enseignement de français à l'université du Soudan, sous forme d'exercices traditionnels de Thème et de Version. C'est-à-dire qu'on propose des textes à traduire de la langue étrangère à la langue maternelle et vice versa. Il s'agit là des exercices de transcodage et d'analyse des structures grammaticales dans le but de perfectionnement linguistique. De plus, ces cours se préparent d'une façon aléatoire. Autrement dit que l'enseignement ne planifie pas une certaine progression visant à résoudre des difficultés prévues à la fois au niveau linguistique qu'au niveau du processus traduisant. Cette façon de faire développera, nous le supposons, chez l'étudiant la croyance à l'isomorphisme entre les langues, c'est-à-dire l'existence du parallélisme parfait à tous les niveaux entre deux langues données. Cela donne comme résultat que les étudiants produiraient des

traductions dont la qualité ne répond pas au minimum des critères exigés pour une bonne traduction.

Nous pouvons ainsi supposer que les pratiques erronées de nos étudiants face à un texte à traduire se manifestant dans leur production/traduction ne relèvent pas non seulement d'une incompétence linguistique mais plutôt d'une pratique de traduction induite par une pédagogie inachevée.

**Deuxième hypothèse :** notre deuxième hypothèse propose, en effet, une remédiations à la défaillance décrite dans l'hypothèse précédente. Nous supposons que les cours de traduction pédagogique seraient beaucoup plus utiles si on les envisage sous une nouvelle perspective. Cette nouvelle perspective est la médiation linguistique telle qu'elle est conçue par les concepteurs du CECR (*cf.* 3.3) et par les recherches ultérieures en la matière.

En effet, le CECR envisage la traduction, en sa qualité d'une compétence communicative à part entière, comme une compétence à développer chez le sujet d'apprenant à titre d'égalité avec les autres compétences communicatives.

Donc, en initiant les étudiants à la traduction proprement dite à l'aide des activités langagières de médiation linguistique, ceux-ci développeraient, nous le supposons, une compétence de traduction/médiation qui donne une valeur ajoutée à leur apprentissage de la langue étrangère.

### **4.3 Recueil des données**

Le corpus principal sur lequel nous effectuons nos analyses est constitué des traductions réalisées par le groupe-contrôle. Nous signalons que nous ne nous sommes pas intervenu au moment de la production de ces traductions afin de laisser les étudiants faire ce qu'ils ont l'habitude de faire lorsqu'on leur demande de traduire un texte du français vers l'arabe. Ce corpus contient deux traductions. L'une porte



sur un texte de fait divers, l'autre sur un texte informatif. Notre corpus comprend également des traductions effectuées par le groupe-expérimental. Ce groupe, a été soumis à la même consigne donnée au groupe-contrôle, mais il a subi des interventions de notre part.

Le recueil des données s'est effectué selon les phases détaillées dans le tableau ci-dessous (tableau12).

| Phase n°  | Objectif  | Ordre et durée  | Date                  |
|---|---|---|-----------------------|
| 1. Traduction des textes du français vers l'arabe par le groupe-contrôle  | Avoir des textes traduits qui permettent de vérifier la démarche effectuée par le groupe-contrôle et ses répercussions sur la traduction                                      | - 1 <sup>ère</sup> séance de l'expérimentation (Texte informatif)- 1h 30m<br><br>- 2 <sup>ème</sup> séance de l'expérimentation (Textes de faits divers)- 1h30m | 10 décembre 2014      |
| 3. Nos interventions auprès du groupe-expérimental                        | Voir le tableau des interventions Tableau-15, page 99.  |   | -                     |
| 4. Tâches de médiation linguistique effectuées par le groupe-expérimental | Avoir des traductions réalisées par le groupe-expérimental qui pourraient faire apparaître le changement produit dans sa façon de traduire les textes après nos interventions | Deux dernières séances  | 11 et 14 janvier 2015 |

#### **4.4 Public visé**

Notre expérimentation a été réalisée avec un public formé d'étudiants de quatrième année. Ceux-ci étaient en dernier semestre au terme duquel ils obtiennent un diplôme de licence en français. Vu le programme d'étude qu'ils ont suivi à l'université, nous pouvons dire qu'ils avaient un niveau qui se varie entre B1 et B2 des niveaux référentiels du CECR. Et c'est justement pour ces niveaux-là que nous avons conçu notre approche de médiation linguistique écrite sujette de l'expérimentation.

Les étudiants avec lesquels nous avons travaillé appartiennent à la même tranche d'âge (entre 19 et 23 ans). Ils ont le même passé éducatif car ils ont fait leur parcours scolaire dans le même système éducatif soudanais. Leur langue maternelle est l'arabe dialectal soudanais, alors que leur langue d'instruction est généralement l'arabe standard moderne.

L'effectif d'étudiants dans la classe était de 60 étudiants. Nous avons travaillé avec l'intégralité de la classe. Notre choix de travailler avec toute la classe était motivé par plusieurs raisons. En premier lieu, il y avait dans le programme d'étude des étudiants un module de traduction. Ce module devait, pour des raisons institutionnelles, être assuré par nous-mêmes. Par conséquent, nous avons essayé d'en profiter pour expérimenter notre approche de médiation linguistique. En effet, l'emploi du temps des étudiants était, par ailleurs, assez chargé. Il était donc impossible de programmer d'autres cours en dehors de cet emploi du temps. En troisième lieu, même si nous aurons réussi à convaincre les étudiants à participer à notre expérimentation dans leur temps libre, il y aurait eu un autre problème, celui de trouver une salle de classe libre. En réalité, c'est un vrai problème dont souffre l'université du Soudan depuis quelques années maintenant.

#### **4.5 Les textes traduits par le groupe-contrôle**

Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons réalisé notre travail dans des cours déjà programmés dans l'emploi du temps des étudiants. Lors de notre première rencontre avec ces étudiants, nous leur avons expliqué que nous assurions ces cours de traductions et que nous en profitions pour expérimenter une nouvelle méthode d'enseignement de traduction à l'université. Nous leur avons également exposé l'organisation générale de notre travail d'expérimentation.

Ainsi, nous avons demandé à ces étudiants, lors de la première séance de traduire les textes proposés du français vers l'arabe. Nous leur avons demandé de faire la traduction comme ils la font habituellement. L'objectif de cette démarche était d'avoir des traductions qui témoignent de leur compétence réelle en traduction. Ces traductions servent de repérage d'éventuels changements dans d'autres traductions qu'ils réaliseraient eux-mêmes après l'expérimentation.

Nous avons réalisé le recueil des traductions faites par le groupe-contrôle en deux séances. La première séance, qui concernait la traduction d'un texte informatif, s'est tenue le 10 décembre 2014 et a duré une heure et trente minutes. Au terme de cette séance, nous avons pu retenir 33 textes traduits. La deuxième séance, qui portait sur la traduction d'un texte de faits divers, s'est tenue le même jour que la première séance et a également duré une heure et trente minutes. Nous avons pu recueillir au terme de cette deuxième séance 30 textes traduits.

#### **4.6 L'expérimentation**

Nous avons réalisé sept séances d'intervention auprès du groupe-expérimental. Ces interventions ont été préparées dans le but d'expérimenter l'approche éclectique de médiation linguistique écrite. Dans la sous-section suivante, nous présenterons cette approche, ses objectifs et ses démarches de réalisation en classe de FLE.

##### **4.6.1 Approche éclectique de médiation linguistique écrite**

Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises dans le troisième chapitre, le CECR énonce seulement les principes de la médiation linguistique et ne donne ni de détails sur la description de ces activités ni de leur mode d'évaluation. Il est donc primordial pour nous d'établir notre propre approche de médiation linguistique. Notre approche sera conçue seulement pour les activités de médiation linguistique écrite et pour les niveaux B1 et B2 des niveaux référentiels du CECR (correspondant à ceux de nos étudiants soumis à l'expérimentation).

Cette approche prendra en considération la spécificité du contexte dans lequel elle sera expérimentée. Pour ce faire, nous énonçons d'abord les objectifs qui guident les activités de médiation en classe de langue étrangère. Ensuite, nous décrivons les démarches didactiques utilisées pour mettre en exécution ces activités en classe.

#### **4.6.1.1 Dans quels objectifs nous travaillons ces activités ?**

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue/apprenant joue simplement le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs, généralement mais non exclusivement de langues différentes, incapables de se comprendre en direct (Gautherot: 2009 : 181). Cette médiation exige des compétences plurilingue et pluriculturelle. On entend par compétence plurilingue et pluriculturelle (Laliement & Pierret : 2007 :131) :

*« la compétence à communiquer et à interagir au plan culturel d'une personne qui a l'expérience de plusieurs langues et de plusieurs cultures. Apprendre plusieurs langues ne conduit pas à une juxtaposition de compétences distinctes, mais à une nouvelle compétence complexe ».*

L'objectif du CECR est donc de défendre et d'encourager le plurilinguisme. Pour ce faire, le CECR vise à former une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturelle capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen. (Rosen: 2009: 6). Ainsi, c'est à la lumière de ces objectifs généraux préconisés par le CECR que nous formulons nos micros objectifs.

Dans notre approche, les objectifs qui guident les activités de médiation en classe de FLE, sont les suivants (sans ordre d'importance) :

- Faire traduire à des étudiants qui possèdent encore des moyens linguistiques très limités et qui ne s'acheminent pas nécessairement vers une carrière de traducteur.
- Initier les apprenants à l'art de traduire. Cette initiation donne une valeur en plus de leur apprentissage de la langue étrangère.
- Faire apprendre aux apprenants qu'ils ne sont pas obligés, étant médiateurs/traducteurs, de reproduire en tous points le texte de départ car cela les amène à cloner le texte de départ sans réflexion aux besoins spécifiques du récepteur du texte d'arrivée.
- Faire apprendre aux apprenants à éviter d'utiliser la traduction comme un simple exercice linguistique de recherche d'équivalences formelles d'une langue à l'autre.
- Sensibiliser les apprenants à la valeur pratique de la médiation pour la communication authentique au-delà du cadre de la classe.

- Développer chez l'apprenant des stratégies pour trouver les mots clés, pour prendre des notes et pour savoir déduire le sens des mots inconnus. (Michler : 2012)
- Développer chez l'apprenant la capacité de reconnaître et classer les informations selon leur importance pour l'interlocuteur, la capacité de résumer les idées centrales et d'être capables d'expliquer les éventuelles particularités culturelles dans la médiation et La capacité d'identifier et d'exposer la signification culturelle d'un terme (Michler : 2012)
- Développer la réflexion linguistique aux deux langues en question (de départ et d'arrivée)
- Renforcer la motivation des élèves.

#### **4.6.1.2 Les démarches didactiques à suivre pour travailler les activités de médiation**

Pour travailler les activités de médiation linguistique en classe de langue, nous proposons trois démarches didactiques, largement inspirées de la théorie interprétative de traduction. Ces trois étapes sont : la compréhension du texte de départ, la déverbalisation (oubli des mots et conservation du sens) et la réexpression (voir tableaux 2 & 3).

##### **Première démarche : La compréhension du texte/document de départ**

Le premier atout pour réussir l'opération de médiation/traduction est bel et bien la compréhension du texte de départ. Mais la question qui se pose : quel type de texte choisit-on pour travailler la médiation avec des apprenants qui possèdent un niveau linguistique moyen ou plutôt limité ?

Nous soulignons, en guise de réponse, que le choix du texte à traduire doit absolument être adapté au niveau des apprenants du fait que l'apprenant pourrait être médiateur/traducteur à tout moment de son apprentissage, même au niveau A1. Autrement dit, il n'y a pas de niveau linguistique idéal pour commencer à travailler la médiation linguistique. Nous soulignons également que le texte proposé doit être authentique. Nous entendons par textes/documents authentiques :

*«...des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes » (Cuq & Gruca : 2008 :391).*

Notre choix de travailler des textes authentiques se justifie par plusieurs raisons. De prime abord, ils permettent, d'un point de vue didactique, aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone (Cuq & Gruca : 2008). Deuxièmement, ces documents permettent de recréer en classe des situations de réception aussi socialement vraisemblable que possible et contribuent à reconstituer ou à simuler des situations de communication dans laquelle l'authenticité n'est pas uniquement linguistique mais aussi sociolinguistique (Beacco :2007).

Troisièmement, les documents authentiques sont plus ou moins familiers aux apprenants du fait qu'il y a des savoirs encyclopédiques partagés entre les individus de cultures différentes.

Une fois le choix du texte est fait selon les critères énoncés ci-dessus, le texte sera proposé dans la classe. Cette démarche de compréhension prend comme point de départ qu'on ne traduit pas pour comprendre

mais on comprend pour traduire. Il faut bien expliquer ce postulat pour que la démarche aboutisse à sa fin.

Nous commençons l'activité, dans la première étape, par poser des questions sur le type de document : son intitulé, son auteur, son lieu de publication/diffusion, la date de publication/diffusion, etc. Cette étape donne accès facile au texte/document. Dans la deuxième étape, les apprenants seront amenés à lire/voir/écouter le texte dans son intégralité. Vient ensuite la troisième étape qui concerne la compréhension du texte. Nous posons là des questions sur la situation de communication : qui, où, quand, pour quoi, pourquoi faire...etc. (voir à ce propos Sophie Moirand, situations d'écrit). Dans la dernière étape, nous travaillons sur la compréhension affinée de tous les aspects du texte (nuances culturelles, expressions idiomatiques, etc.). Une fois l'enseignant s'est assuré que les apprenants ont saisi le sens du texte, il passe à la deuxième démarche.

### **Deuxième démarche : La déverbalisation**

Dans cette deuxième démarche, les apprenants sont à amenés à déverbaliser le sens du texte qu'ils ont déjà étudié. Autrement dit que l'enseignant demande aux apprenants de dire oralement dans leur langue maternelle le contenu du texte travaillé. Il divise, dans la première étape la classe en groupe de trois ou quatre apprenants. Il fournit dans la deuxième étape la consigne de travail. Celle-ci doit impliquer une situation de communication pouvant être envisagée hors de classe dans la vie quotidienne (professionnelle ou non), comme par exemple : *Vous lisez cette affiche de publicité écrite en français, vous êtes sûr que votre ami qui ne connaît pas le français s'intéresse à cette publicité. Vous lui téléphonez pour expliquer son contenu.* Les étudiants vont faire une sorte de simulation, ils jouent ensuite la situation. Chaque groupe va proposer oralement sa traduction qui fait l'objet de discussion. Ils comparent les différentes traductions, ils se corrigent.

### **Troisième démarche : La réexpression**



Dans cette dernière démarche, l'enseignant demande aux étudiants de faire la traduction écrite du texte proposé. L'enseignant explique aux apprenants que, pour être fidèle au sens il faut être infidèle aux mots. Elle doit être rédigée en arabe standard. La modalité de travail sera individuelle.

Enfin, l'enseignant prend quelques traductions sur lesquelles il applique sa grille d'évaluation en vue de souligner les erreurs, leurs origines et leurs répercussions sur la qualité du texte d'arrivée.

Le tableau (13) résume ces trois démarches et leurs modalités de réalisation. Le tableau (14) résume les objectifs attribués à chaque démarche.

| Démarche                   | Modalité de réalisation  |
|----------------------------|--|
| 1 <sup>ière</sup> démarche | Travailler la compréhension du texte à traduire                          |
| 2 <sup>ème</sup> démarche  | Déverbalisation et réexpression du contenu du texte à traduire à l'orale |
| 3 <sup>ème</sup> démarche  | Réexpression à l'écrit et soulignement des traductions erronées.         |

*Tableau -13: démarches didactiques de médiation  
et leurs modalités de réalisation*

| Démarche                         | Objectifs  |
|----------------------------------|--|
| Compréhension du texte de départ | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension de la situation de communication</li> <li>- Compréhension affinée de tous les aspects du</li> </ul> |

|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | texte de départ.  |
| Déverbalisation | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement les étudiants à oublier les mots du texte et à garder leurs sens.</li> <li>- Entraînement des étudiants à souligner les informations essentielles dans le texte et à mettre en considération les attentes du récepteur du texte d'arrivée.</li> </ul> |
| Réexpression    | - Entraînement des étudiants à réexprimer le contenu du texte de départ dans une langue standard en respectant les règles de l'art de traduire.   |

*Tableau-14 : Objectifs des démarches didactiques de médiation linguistique*

#### **4.6.2 Les interventions auprès du groupe-expérimental**

Nous avons réalisé sept interventions auprès du groupe-expérimental. Ces interventions ont été effectuées sous forme de cours de traduction. Elles ont visé à initier les étudiants à l'art de traduire d'après les principes, les objectifs et les démarches décrits dans notre approche de médiation linguistique écrite pour les niveaux B1 et B2 des niveaux référentiels du CECR. Nous avons fait huit heures et trente minutes d'interventions pendant lesquelles nous avons pu travailler trois textes informatifs et quatre textes de faits divers (Voir annexes).

Le tableau suivant (tableau-15) résume le contenu, les micros objectifs et la durée de chaque intervention ainsi que sa date de réalisation.

#### **4.7 Les textes traduits par le groupe-expérimental**

A la fin de nos interventions auprès du groupe-expérimental, nous avons fait passer les étudiants de ce groupe un test de traduction. Les textes proposés à la traduction étaient les mêmes que ceux proposés au groupe-contrôle. Nous avons veillé que les conditions de passation seraient les mêmes que celles dans lesquelles s'était déroulée la

première passation par le groupe-contrôle. La consigne de traduction était aussi la même pour les deux épreuves.

Les deux tests se sont déroulés en deux séances. La première a eu lieu le 11 janvier 2015 alors que la deuxième le 14 janvier 2015.

L'objectif de cette deuxième passation était d'avoir des traductions réalisées par le groupe-expérimental. Celles-ci pourraient faire paraître le changement produit dans leur façon de traduire après nos interventions.

Ce changement va être visualisé à partir de l'analyse comparée des deux traductions réalisées avant et après les interventions. Si ce changement souhaité ne pourrait pas avoir lieu, à ce moment-là, nous essayerons de justifier cet état du fait.

| Ordre            | Contenu  | Objectifs  | Durée et date               |
|------------------|--|--|-----------------------------|
| 1 <sup>ère</sup> | Cours sur la médiation linguistique  | Explication des principes de médiation linguistique  | 1h – le 11 décembre 2014    |
| 2 <sup>ème</sup> | Deux textes de faits divers (Paris : il jette une femme dans la Seine/ Vienne un bébé de 10 mois aux urgences après avoir avalé du cannabis) | Initier les informateurs à traiter des textes de faits divers et aux principes généraux de la médiation linguistique         | 1h 30 – Le 17 décembre 2014 |
| 3 <sup>ème</sup> | Un texte informatif (Real Madrid/ Barcelone : Lionel Messi ou Cristiano Ronaldo, quel est votre joueur préféré ?)                            | Initier les informateurs à traiter des textes informatifs un peu long et aux principes généraux de la médiation linguistique | 1h 30 – Le 17 décembre 2014 |
| 4 <sup>ème</sup> | Un texte informatif (Malala Yousafzai, la lauréate du prix   | Initier les informateurs à traiter des textes informatifs un peu long  | 1h 30 – Le 18 décembre 2014 |

|                  |   |  |                          |
|------------------|---|--|--------------------------|
|                  | Nobel de paix 2014)   | et aux principes généraux de la médiation linguistique   |                          |
| 5 <sup>ème</sup> | Cours sur la traduction mot à mot et l'utilité du dictionnaire lors de l'opération de la traduction   | Montrer aux informateurs les défauts de la traduction linéaire d'un texte et les inconvénients du dictionnaire               | 1h- Le 31 décembre 2014  |
| 6 <sup>ème</sup> | Deux textes de faits divers (Une fillette de 12 ans se pend pour rejoindre son papa au paradis/ Chine : un enfant de 10 ans se tue en se jetant du 30 <sup>ème</sup> étage) | Initier les informateurs à traiter des textes de faits divers et aux principes généraux de la médiation linguistique         | 1h 30- le 7 janvier 2015 |
| 7 <sup>ème</sup> | Un texte informatif (La Libye accuse le Soudan d'armer des groupes terroristes)   | Initier les informateurs à traiter des textes informatifs un peu long et aux principes généraux de la médiation linguistique | 1h 30- le 8 janvier 2015 |

*Tableau-15: les interventions réalisées auprès du groupe-contrôle*

#### **4.8 La consigne**

Nous avons demandé aux étudiants du groupe-contrôle et du groupe-expérimental de traduire les deux textes proposés selon la consigne suivante : *Vous passez un stage dans un journal quotidien arabophone. Vous lisez ce texte écrit en français que vous trouvez intéressant. Vous le traduisez en arabe en vue d'être publié dans le journal.*

Nous avons donc donné la même consigne à chacun des deux groupes d'étudiants. Nous avons mis en considération que les conditions de passation des quatre tests soient identiques en matière de la durée de l'épreuve, nombre d'étudiants dans le groupe, etc.

#### **4.9 Présentation des textes à traduire**

Les textes à traduire que nous avons proposés au groupe-contrôle et groupe-expérimental sont des textes authentiques. Le choix des textes

authentiques est justifié sur plusieurs niveaux. Les textes choisis sont également conformes au niveau linguistique du public visé. Le premier texte choisi est un texte informatif de presse. Notre choix de ce type est motivé par le fait que c'est plus facile pour l'apprenant de repérer le domaine référentiel d'un texte informatif qui porte sur l'actualité que d'autres types de texte. Notre texte choisi est intitulé *Kailash Satyarthi et Malala prix Nobel de la paix 2014* et est composé de quatre paragraphes (voir tableau-16). Le deuxième texte choisi est un texte de faits divers. Celui-ci se définit comme une histoire en soi ; un phénomène de société concentré dans une histoire violente, extraordinaire ou originale, et donne exemplaire (faits divers p. 84). C'est donc cette originalité et cette lucidité qui ont motivé notre choix d'un texte de faits divers.

Notre texte de faits divers est intitulé *Une Polonaise se réveille à la morgue onze heures après son «décès»* et est composé de trois paragraphes (voir tableau-17).

#### **Kailash Satyarthi et Malala prix Nobel de la paix 2014**

Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala Yousafzai. Bête noire des talibans, l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde. Elle partage la récompense avec un Indien, Kailash Satyarthi.

Le prix [Nobel](#) de la paix 2014 a été conjointement attribué ce vendredi à l'adolescente pakistanaise Malala Yousafzay et à l'Indien Kailash Satyarthi. Ils sont récompensés "pour leur combat contre l'oppression des enfants et des jeunes et pour le droit de tous les enfants à l'éducation".

"Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", précise le comité.

L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, est également symbolique puisque leurs deux pays se sont livrés deux guerres depuis 1945 et se considèrent toujours comme des ennemis.

Source : <http://lci.tf1.fr/monde/institutions/malala-prix-nobel-de-la-paix-2014-8500480.html>

*Tableau-16 : Texte informatif de presse proposé à la traduction*

### Une Polonaise se réveille à la morgue onze heures après son «décès»

Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts. Janina Kolkiewicz, 91 ans, déclarée morte à son domicile par une femme médecin et transportée à la morgue, s'y est réveillée onze heures plus tard, a rapporté jeudi la télévision publique TVP.

Les faits remontent au 6 novembre. Janina Kolkiewicz, habitante d'Ostrow Lubelski, dans l'est de la Pologne, s'est réveillée dans une chambre frigorifique de la morgue, à la stupéfaction de ses employés qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger, a précisé la télévision. «J'ai établi son acte de décès (...) Je suis sous le choc, je ne comprends pas ce qui s'est passé, son cœur ne battait pas, elle ne respirait plus. J'avais la certitude qu'elle était morte», a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.

«Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée», a raconté la nièce de l'héroïne malgré elle de cette histoire, Bogumila Kolkiewicz, citée par un journal local. «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud», a-t-elle ajouté. La police a ouvert une enquête sur cette histoire inhabituelle et le médecin risque des poursuites pénales, a indiqué la TVP.

Source : <http://www.20minutes.fr/monde/1480455-20141113-polonaise-reveille-morgue-onze-heures-apres-deces>

*Tableau-17 : Texte de faits divers proposé à la traduction*

#### 4.10 Constitution du corpus

Comme nous l'avons déjà signalé (cf.) , nous avons fait passer le groupe-contrôle deux épreuves de traduction et ces mêmes épreuves ont été passées par le groupe-expérimental. Ainsi, nous avons quatre ensembles de traductions que nous visualisons dans le tableau suivant :

| Ensemble  | N° de copies |
|---|--------------|
| Traduction du texte du fait divers par le groupe-contrôle     | 10           |
| Traduction du texte informatif par le groupe-contrôle         | 10           |
| Traduction du texte du fait divers par le groupe-expérimental | 10           |
| Traduction du texte informatif par le groupe-expérimental     | 10           |
| Nombre total de copies  | 40           |

*Tableau -18 : copies recueillies avant et après l'expérimentation*

Nous notons que nous avons choisi les dix copies de chaque épreuve par un tirage au sort parmi les 25 copies réalisées par les étudiants qui ont subis les quatre épreuves. En effet, il y a un nombre important d'étudiants ayant passé soit deux ou trois épreuves. Nous estimons que les copies choisies représentent l'échantillon.

Au moment de l'analyse, notre corpus sera présenté de la manière explicitée dans les exemples suivants :

- a. *G.con.fd2-3* : l'abréviation *G.con* signifie groupe-contrôle tandis que *fd* désigne texte de faits divers. Le chiffre 2 désigne le numéro de la copie alors que le chiffre 3 désigne le numéro de paragraphe dans le texte en question. On peut avoir aussi : *G.con.info2-3* où *info* désigne texte informatif.
- b. *G.ex.info4-3* : l'abréviation *G.ex* signifie groupe-expérimental tandis que *info* désigne texte informatif. Le chiffre 4 désigne le numéro de la copie alors que le chiffre 3 désigne le numéro de paragraphe dans le texte en question. On peut avoir aussi : *G.con.fd 2-3* où *fd* désigne texte de faits divers.

#### **4.11 Grille d'analyse**

La grille de l'analyse que nous élaborons vise à souligner dans les traductions réalisées par les deux groupes contrôle et expérimental les erreurs de traduction. Les erreurs de langue ne font pas l'objet de l'analyse car au moment de notre intervention nous avons signalé aux étudiants l'importance de l'expression correcte dans la langue d'arrivée mais nous n'avons pas travaillé sur les fautes dans la langue d'arrivée faute de temps. L'analyse basée sur ces deux catégories nous permettra de juger la qualité des traductions avant et après nos interventions.

#### **Erreurs de traduction**

Il s'agit d'erreurs qui se manifestent dans le texte d'arrivée. Ces erreurs sont attribuables soit à la méconnaissance ou la mauvaise application des principes de traduction, des règles de traduction ou des procédés de traduction, soit à l'interprétation erronée d'un segment du texte de départ (cf.). Elles sont de cinq sous-catégories :

- Erreurs de sens : cet élément comprend trois types d'erreurs ; contresens, non-sens et faux sens. Il s'agit là des fautes de traduction qui consistent à attribuer à un segment du texte de départ soit un sens contraire à celui qu'a voulu exprimer l'auteur (contresens), soit un sens erroné qui a pour effet d'introduire dans le texte d'arrivée une information absurde (non-sens), soit une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens (faux sens)
- Faux amis : Ils représentent des impropriétés sémantiques ou fausses analogies dues à la similitude de forme entre deux mots.
- Interférence : consiste à introduire dans le texte traduit des formes de la langue source.
- Omission : C'est l'absence d'un effet de sens ou d'un effet stylistique du texte de départ.
- Ajout : C'est l'introduction dans le texte d'arrivée des éléments d'information qui ne se trouvent pas dans le texte de départ.

Ainsi, l'application de cette grille nous permettra d'analyser les traductions et de repérer les erreurs et leurs fréquences. Elle permettra également d'examiner nos hypothèses qui postulent que le dysfonctionnement dans les traductions des étudiants est dû d'une pédagogie inachevée et que l'utilisation de l'approche de médiation linguistique pourrait améliorer les traductions réalisées par ces étudiants en leur qualité de médiateur/acteur social et non pas de traducteur professionnel.



Dans le chapitre suivant, nous allons analyser le corpus en fonction des critères des catégories décrits en (4.11) et dans l'ordre suivant :

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| 1 <sup>ier</sup> ensemble  | Traductions du texte informatif réalisées par le groupe-contrôle          |
| 2 <sup>ième</sup> ensemble | Traductions du texte informatif réalisées par le groupe-expérimental      |
| 3 <sup>ième</sup> ensemble | Traductions du texte de faits divers réalisées par le groupe-contrôle     |
| 4 <sup>ième</sup> ensemble | Traductions du texte de faits divers réalisées par le groupe-expérimental |

# Chapitre cinq

## Analyse des traductions du texte informatif

### 5.0 Introduction

Dans ce chapitre nous allons dans un premier temps relever les erreurs de traduction qui se manifestent dans les productions des étudiants du groupes-contrôle pour le texte informatif. Pour ce faire, nous allons tout d'abord classer ces erreurs de traduction en matière de leurs genres (sens, omission, ajout et interférence). Cette démarche a pour objectif de visualiser statistiquement en chiffres la fréquence de chaque genre d'erreur dans l'ensemble du corpus du groupe-contrôle pour le texte informatif. Nous allons dans un deuxième temps appliquer ces mêmes démarches pour l'analyse des productions des étudiants du groupe-expérimental. La visualisation des erreurs relevées en chiffres servira à comparer les traductions réalisées par les étudiants avant et après l'expérimentation. Cela va montrer les changements qui se produiraient après nos interventions.

### 5.1 Analyse des traductions du texte informatif réalisées par le groupe-contrôle

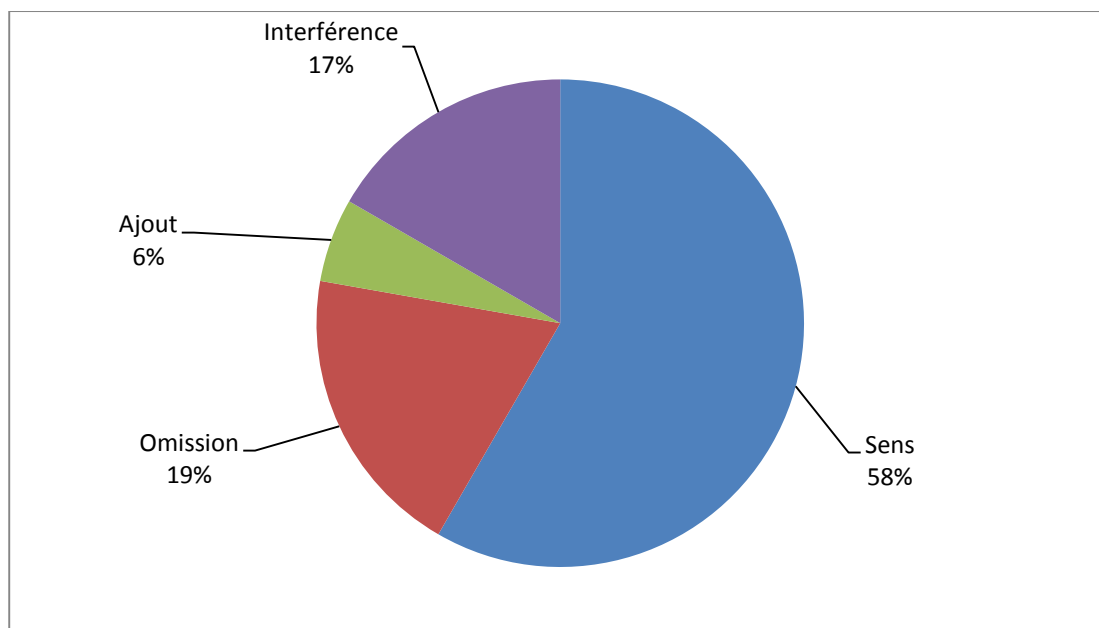
Dans le tableau ci-dessous (tableau-19) sont relevées toutes les erreurs de traduction ayant été soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte informatif.

| N° de copie | N° de paragraphe | Erreurs de traduction |          |       |              |
|-------------|------------------|-----------------------|----------|-------|--------------|
|             |                  | Sens                  | Omission | Ajout | Interférence |
| 1           | 1                | ++                    | +        |       | +            |
|             | 2                | +                     |          |       |              |
|             | 3                | ++                    | +        |       | +            |
|             | 4                | +                     | +        |       | +            |
| 2           | 1                | ++                    |          | +     | ++           |
|             | 2                | +                     |          |       | ++           |
|             | 3                | +                     | +++      |       | +            |
|             | 4                | ++                    |          |       | +            |
| 3           | 1                | +                     |          |       | +            |
|             | 2                | +                     |          |       | ++           |
|             | 3                | ++++                  | +        | +     |              |
|             | 4                | ++                    |          | +     | +            |
| 4           | 1                | ++++                  |          |       |              |
|             | 2                |                       | +        |       |              |
|             | 3                | +                     | +++      |       |              |
|             | 4                | +++                   |          | +     |              |
| 5           | 1                | ++++                  |          |       |              |
|             | 2                |                       | +        |       |              |
|             | 3                | +++                   | +        |       |              |
|             | 4                | ++                    |          | +     |              |
|             | 1                | +                     |          |       |              |

|              |   |           |           |          |           |
|--------------|---|-----------|-----------|----------|-----------|
| 6            | 2 |           |           |          |           |
|              | 3 | ++        |           |          |           |
|              | 4 | +++       |           |          |           |
| 7            | 1 | +         | +         |          | +         |
|              | 2 |           |           |          | +         |
|              | 3 | +++       |           |          |           |
|              | 4 | +         |           |          |           |
| 8            | 1 | +         | +         |          |           |
|              | 2 |           | +         |          | ++        |
|              | 3 | ++        | ++        |          |           |
|              | 4 | ++        |           |          |           |
| 9            | 1 | +++       |           |          | +         |
|              | 2 | ++        |           |          | +         |
|              | 3 | ++        |           |          | +         |
|              | 4 | +++       |           |          | +         |
| 10           | 1 | ++        |           | +        | +         |
|              | 2 | +         |           |          | +         |
|              | 3 | ++++      |           |          |           |
|              | 4 | +++       | +         |          |           |
| <b>Total</b> |   | <b>63</b> | <b>21</b> | <b>6</b> | <b>18</b> |

**Tableau-19 : erreurs de traduction *G.con.info***

Dans les traductions du texte informatif réalisées par le groupe-contrôle, nous avons relevé (108) erreurs de traduction. Les erreurs les plus fréquentes sont celles de sens (63), tandis que les erreurs les moins fréquentes sont celles d'ajout (6). Parmi les (108) erreurs figurent (21) erreurs d'omission et (18) erreurs d'interférence. Le graphique suivant l'illustre.



Graphique 1: Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte informatif

### 5.1.1 Erreurs de sens

Les erreurs de sens sont, comme nous l'avons déjà signalé, les plus fréquentes dans les traductions du groupe-contrôle. Elles relèvent de trois sous-catégories qui sont le faux-sens, le non-sens et le contre-sens. L'application de cette triade pour analyser les erreurs en traduction n'est pas toujours facile car la signification de ses constituants est très peu différenciée. Nous nous efforçons quand-même d'en faire la distinction dans notre analyse des erreurs de sens produites par le groupe-contrôle. Cela peut être significatif pour notre analyse finale.

#### 5.1.1.1 Le faux sens

| Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant                            |
|--|---|
| (G.con.info-1-1) l'adolescente est récompensée pour son combat <b>en faveur de</b> l'éducation des filles dans le monde. | كوفاً المراهق عن معركته <u>لمراعاة</u> تعليم البنات في العالم |
| (G.con.info-1-2) Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué <b>ce</b>                                    | قدمت جائزة نوبل للسلام للعام 2014، في <u>هذا</u>              |

|                  |  |   |
|------------------|--|---|
|                  | <b><u>vendredi</u></b>   | <b><u>الثلاثاء</u></b>  |
| (G.con.info-1-4) | <b><u>puisque</u></b> leurs deux pays se sont livré deux guerres   | <b><u>لأجل</u></b> القتال الذي دار بين الدولتين في حربين                                      |
| (G.con.info-2-2) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué <b><u>ce vendredi</u></b>   | منحت جائزة نوبل للسلام "2014" <b><u>الموافق لهذا الجمعة</u></b>                               |
| (G.con.info-3-1) | <b><u>Bête noire des talibans, l'adolescente est récompensée</u></b> pour son combat   | <b><u>عدو حركة طالبان كافأ المراهقة لمعركتها</u></b>  |
| (G.con.info-3-2) | <b><u>et pour</u></b> le droit de tous les enfants à l'éducation".   | <b><u>والحصول</u></b> على حق الأطفال في التعليم.  |
| (G.con.info-3-3) | "Les enfants doivent aller à l'école <b><u>et ne pas être financièrement exploités</u></b> ", a <b><u>lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland.</u></b> | <b><u>تقول اللجنة</u></b> يجب على الأطفال الذهاب للمدرسة <b><u>وليس الاستقلال مالياً.</u></b> |
| (G.con.info-3-3) | <b><u>a lancé</u></b> le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland.   | <b><u>أطلق</u></b> رئيس لجنة نوبل النرويجية توربينون ياغلاند                                  |
| (G.con.info-3-4) | et <b><u>se considèrent</u></b> toujours comme des ennemis.  | ومازالا <b><u>يشعران</u></b> وكأنهما أعداء  |
| (G.con.info-3-4) | <b><u>L'attribution</u></b> conjointe du prix  | <b><u>خصصت</u></b> جائزة مشتركة   |
| (G.con.info-4-1) | <b><u>Bête noire des talibans, l'adolescente</u></b> est récompensée pour son combat   | <b><u>وحش طالبان الاسود ومراهقتهم</u></b> كافا لأن قتالهم معروف للتعليم                       |
| (G.con.info-4-1) | Elle <b><u>partage</u></b> la récompense avec un Indien, Kailash Satyarthi.  | تقاسمت الجائزة مع الهندي كالبلاش سابيراتي جائزة نوبل للعام 2014 <b><u>المزدوجة.</u></b>       |
| (G.con.info-4-4) | L'attribution <b><u>conjointe</u></b> du prix à une Pakistanaise   | وضحت اللجنة انها منحت الجائزة <b><u>المزدوجة</u></b> للباكستانية                              |
| (G.con.info-4-4) | leurs deux pays se sont livré <b><u>deux guerres</u></b> depuis 1945   | لانهم شنو <b><u>حرب</u></b> من عام 1945   |
| (G.con.info-5-1) | Bête noire des talibans, l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le   | <b><u>وحش طالبان الاسود كافأ</u></b> الشابه لنضال الدعوة لتعليم الفتيات في العالم.            |

- monde.
- (G.con.info-5-1) Elle **partage** la récompense avec un Indien, Kailash Satyarthi. تقاسمت الجائزة مع الهندي كايلاش ساتيارثي جائزة نوبل للعام 2014 المزدوجة.
- (G.con.info-5-3) **a lancé** le président du comité Nobel norvégien, Thorbjoern Jagland. **اطلق** رئيس لجنة نوبل النرويجي ثوربجورن جاكلاند
- (G.con.info-5-4) L'attribution **conjointe** du prix à une Pakistanaise وضحت اللجنة انها منحت الجائزة المزدوجة للباكستانية
- (G.con.info-5-4) est également **symbolique** هي ايضاً وسام رمزي.
- (G.ex.info-6-1) **Bête noire des talibans** السوداء من جماعة طالبان
- (G.con.info-6-3) "C'est une condition préalable au développement **pacifique** du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité**. **وقال** ان هذا هو شرط مسبق للتتميه السلم في العالم بانه يجب احترام حقوق الاطفال والشباب.
- (G.con.info-6-4) et **se considèrent** toujours comme des ennemis. ويعتبروا مثل الاعداء.
- (G.con.info-7-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", **a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjoern Jagland**. **تقول اللجنة**، يجب على الاطفال الذهاب إلى المدرسة وليس الاستقلال مالياً.
- (G.con.info-8-1) l'adolescente est récompensée **pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde**. كوفنت في معركتها التي لها الفضل في تعليم المرأة في العالم
- (G.con.info-8-3) "Les enfants doivent aller à l'école **et ne pas être financièrement exploités**", يجب على الأطفال الذهاب إلى المدارس من غير استغلال او استثمار مالي
- (G.con.info-8-4) L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise إقترن تخصيص جائزه السلام الباكستانيه
- (G.con.info-9-1) **Bête noire des talibans** وحش طالبان الاسود
- (G.con.info-9-3) **a lancé** le président du comité Nobel norvégien, Thorbjoern Jagland. رعى رئيس لجنة نوبل ثوربجورن جاكلاند
- (G.con.info-9-4) L'attribution conjointe **du prix à une Pakistanaise** والمنح المتصل بجائزة الباكستانيين

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| (G.con.info-9-4)  | et <u>se considèrent</u> toujours comme des ennemis.                      | واعتبروا دائما مثل الأعداء.                            |
| (G.con.info-9-4)  | <u>est également symbolique</u> puisque leurs deux pays....               | تعتبر رمز بما ان بلدانهم الاثنتين....                  |
| (G.con.info-10-1) | Elle partage la récompense <u>avec un Indien</u> , Kailash Satyarthi.     | التي شاركت الجائزة مع الهند التي يمثلها كياش ساتيارثي. |
| (G.con.info-10-2) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été <u>conjointement</u> attribué         | جائزة نوبل للسلام عام 2014 منحت للزوج يوم الجمعة       |
| (G.con.info-10-3) | <u>a lancé</u> le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. | أطلق الرئيس لجنة نوبل النرويجية ثورجورن جاكلاند        |
| (G.con.info-10-3) | <u>précise le comité.</u>   | حددها اللجنة.  |

### 5.1.1.2 Le contre sens

| Corpus           | Segment du texte proposé à la traduction  | Traduction proposée par l'étudiant  |
|------------------|---|---|
| (G.con.info-1-1) | <u>l'adolescente</u> est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde.                           | كوفاً المراهق عن معركته لمراعاة تعليم البنات في العالم                        |
| (G.con.info-2-4) | et à un Indien, de confession hindoue   | والهندي وديانتها هندوسي   |
| (G.con.info-7-1) | <u>Bête noire des talibans</u> , l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde. | حركة طالبان كافاً المراهقة من أجل نضالها لتعليم البنات                        |
| (G.con.info-9-1) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué <u>à la jeune Pakistanaise</u> de 17 ans, Malala Yousafzai.                          | جائزة نوبل في عام 2014 منحت للشباب الباكستاني ملال يوسفزاي                    |
| (G.con.info-9-2) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué ce vendredi <u>à l'adolescente pakistanaise</u>                        | جائزة نوبل في 2014 كانت متصله بمنح يوم الجمعة للمراهق الباكستاني ملال يوسفزاي |

### 5.1.1.3 Le non-sens

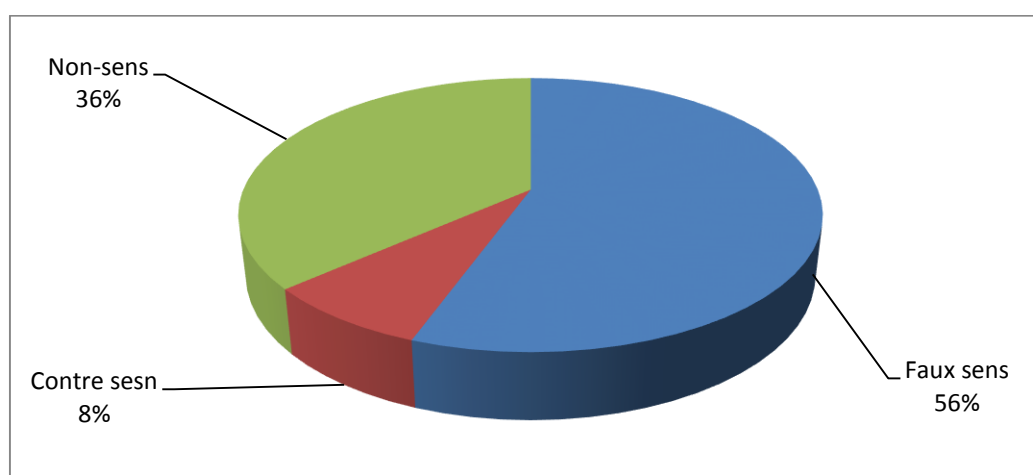


| Corpus           | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant   |
|------------------|--|--|
| (G.con.info-1-3) | "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés",               | وهذا الشرط متقدم لتطور العالم لإحترام حقوق الاطفال و الشباب " ..   |
| (G.con.info-1-3) | précise le comité.   | بالتحديد المجلس.   |
| (G.con.info-2-1) | Bête noire des talibans  | سواء اللون، ساذجة، من طالبان   |
| (G.con.info-2-3) | "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés",               | "هذا الشرط السابق لتنمية السلام في العالم لاجل حقوق الاطفال والشباب الغير محترم"   |
| (G.con.info-3-3) | a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland.   | أطلق رئيس لجنة نوبل النرويجية تورينون ياغلاند.   |
| (G.con.info-4-1) | l'adolescente est récompensée pour son combat  | كافا لأن قتالهم معروف للتعليم  |
| (G.con.info-4-3) | "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés",               | وكانت ظروف تطور السعي العالمي للاطفال والشباب، يجب ان يحترموا.   |
| (G.con.info-4-4) | précise le comité.   |  |
| (G.con.info-4-4) | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, est également symbolique | وضحت اللجنة انها منحت الجائزة المزدوجة للباكستانية المنتميه لدياته الاسلامية والهندي المنتمي للديانة الهندوسية وانه رمزي |
| (G.con.info-5-1) | l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde.   | وحش طالبان الاسود كأفأ الشابه <u>لنضال الدعوه لتعليم الفتيات</u> في العالم.  |
| (G.con.info-5-3) | que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", précise le comité.   | لكل من الاطفال والشباب يجب ان يحترموا .  |
| (G.con.info-5-3) | C'est une condition préalable au développement pacifique du monde  | ظرف للتطور السلمي العالمي  |
| (G.con.info-6-4) | puisque leurs deux pays se sont  | لان بلادهم فتحوا الحرب منذ 1945  |

- livré deux guerres depuis 1945
- (G.con.info-7-3) et ne pas être financièrement exploités وليس الاستقلال مالياً
- (G.con.info-7-4) L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue الجائزة المشتركة ألى باكستان الطائفه المسلمة والى الهند للديانه الهندوسية
- (G.con.info-8-3) C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", بشرط مقدم هادي في العالم من اجل إحترام حق الأطفال والشابات.
- (G.con.info-8-4) L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, est également symbolique puisque leurs deux pays se sont livré deux guerres depuis 1945 et se considèrent toujours comme des ennemis. وأيضاً إقتسموا الجائزه بطريقة رمزيه بالرغم من النزاع والحرب منذ 1945 وإعتبروا مثل الأعداء
- (G.con.info-9-2) Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué ce vendredi جائزة نوبل في 2014 كانت متصله بمنح يوم الجمعه للمراهق الباكستاني ملال يوسافزي
- (G.con.info-9-3) précise le comité. "حررتها اللجنة"
- (G.con.info-10-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", الأطفال أرادوا الذهاب إلى المدرسة ولم يكن يوجد استثمار مالي
- (G.con.info-10-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés" هذه الشروط السابقة للتطور السلمي في العالم لإلحاق الأطفال والشباب ليصبحوا محترمين"
- (G.ex.info-10-4) L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, المنح المزدوجة للجائزة للباكستانية، في المذهب المسلماني، والهندي للمذهب الهندوسي
- (G.ex.info-10-4) est également symbolique التي تتساوى في البساطة حتى في الدولتين
- (G.ex.info-10-4) puisque leurs deux pays se sont وتركوا الحربيين منذ 1945 والتي اعتبرت

يومياً كإعداد  
livré deux guerres depuis 1945 et se considèrent toujours comme des ennemis.

Nous constatons que l'erreur de sens la plus fréquente est le faux-sens (35 fois) et que l'erreur de sens la moins fréquente est le contre-sens (5 fois). Les erreurs de non-sens ont été soulignées 23 fois. La graphique suivante l'illustre.



*Graphique-2: Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte informatif*

### 5.1.2 L'omission

Les éléments soulignés sont ceux omis dans la traduction proposée par l'étudiant.

| Corpus           | Segment du texte proposé à la traduction  | Traduction proposée par l'étudiant                             |
|------------------|---|--|
| (G.con.info-1-1) | <b><u>Bête noire des talibans</u></b> ,<br>l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde. | (...) ، كوفاً المراهق عن معركته لمراعاة تعليم البنات في العالم |

- (G.con.info-1-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. **(omission du discours direct)**
- (G.con.info-1-4) L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, est **également** symbolique
- (G.con.info-2-1) Elle partage la récompense avec un Indien, Kailash **Satyarthi**. وهي اشتركت المكافه كلاش استيرت من الهند.
- (G.ex.info-2-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", **a lancé** le président du comité النرويجي "تعدبجي جاغلان" **(omission du discours direct)**
- (G.ex.info-2-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** "هذا الشرط السابق لتنمية السلام في العالم لاجل حقوق الاطفال والشباب الغير محترم"
- (G.ex.info-3-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités" تقول اللجنة يجب على الأطفال الذهاب للمدرسة وليس الاستقلال مالياً. **(omission du discours direct)**
- (G.ex.info-3-3) "C'est une condition préalable au développement **pacifique** du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", وهو شرط اساسي للتنمية . أن تحترم حقوق الأطفال والشباب "
- (G.con.info-4-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", **a lancé** le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les يجب على الاطفال ان يذهبوا للمدارس وان لا يستغلوا مالياً. ... رئيس لجنه نوبل النرويجي ثوربجوين جاغلان، وكانت ظروف تطور السعي العالمي للاطفال والشباب، يجب ان يحترموا.

- droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** (omission du discours direct)
- (G.con.info-5-2) "pour leur combat contre l'oppression des enfants et des jeunes et pour le droit de tous les enfants **à l'éducation**" لنضالهم ضد اضطهاد الاطفال والشباب ولحقوق جميع الاطفال.
- (G.con.info-5-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** "ظرف للتطور السلمي العالمي. لكل من الاطفال والشباب يجب ان يحترموا .
- (G.con.info-7-1) Elle partage la récompense **avec un Indien, Kailash Satyarthi.** شاركها في المكافأة....
- (G.con.info-8-1) Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala Yousafzai. **Bête noire des talibans,** l'adolescente est récompensée خصصت جائزه نزيل للسلام عام 2014 للشابه الباكستانيه ذات السابعة عشر عام "مالالا يوسافيزا" كوفئت في معركتها
- (G.con.info-8-2) Le prix Nobel de la paix 2014 a **été attribué** à la jeune Pakistanaise جائزه نوبل للعام 2014 كانت يوم الأربعاء بالاشتراك بين المراهقه الباكستانيه
- (G.con.info-8-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** يجب على الأطفال الذهاب إلى المدارس من غير استغلال او استثمار مالي، وصرح رئيس لجنة نوبل "ثورجورن جافلاندر. بشرط مقدم هادي في العالم من اجل إحترام حق الأطفال والشابات. (omission du discours direct)
- (G.con.info-9-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn الاطفال يجب ان يذهبوا الى المدارس وان لا تكون استثمار مالي رمى رئيس لجنه نوبل ثورجورن جافلاندر (omission du discours direct)

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
|                   | Jagland.  |  |
| (G.con.info-4-2)  | pour le droit de tous les enfants à <u>l'éducation</u>  | ولحقوق جميع الاطفال .  |
| (G.con.info-10-4) | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, est également <u>symbolique</u> | المنح المزدوجة للجائزة للباكستانية، في المذهب المسلماني، والهندي للمذهب الهندوسي |

Nous constatons que l'omission dans les productions du groupe-contrôle concerne dans la majorité des cas l'omission du discours direct. En effet, certains étudiants ont préféré de transformer le discours direct en discours indirect.

### 5.1.3 L'ajout

| Corpus            | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant                                   |
|-------------------|--|--|
| (G.con.info-2-1)  | l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde. | كوفات المراهقة من اجل قتالها <u>المعروف</u> لتعليم الفتيات في العالم |
| (G.con.info-3-3)  | que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", précise le comité.                   | أن تحترم حقوق الأطفال والشباب " <u>احترام الذات</u> ".               |
| (G.con.info-3-4)  | leurs deux pays se sont livré deux guerres   | أن البلدين خاضا حربين <u>لمدة عامين</u>                              |
| (G.con.info-4-4)  | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise   | <u>وضحت</u> اللجنة انها منحت الجائزة                                 |
| (G.con.info-5-4)  | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise   | <u>وضحت</u> اللجنة انها منحت الجائزة                                 |
| (G.con.info-10-1) | l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde. | المراهقة منحت مكافأة لفضلها <u>المعروف</u> لتعليم البنات في العالم   |

C'est vrai que les étudiants ont ajouté des segments qui ne se trouvent pas dans le texte de départ mais nous pouvons constater que ces ajouts sont des interprétations très erronées des segments de texte de départ.

#### 5.1.4 L'interférence

| Corpus           | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant  |
|------------------|--|---|
| (G.con.info-1-1) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise...  | إجازة نوبل للسلام لعام 2014 قدمت للشابة الباكستانية...<br>(ordres des mots dans la phrase)  |
| (G.con.info-1-3) | et ne pas être financièrement exploités...   | ويأن لا يكونوا مستثمرين مالياً...<br>(apparition du verbe être)   |
| (G.con.info-1-4) | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, est également symbolique | يكون التقديم المشترك للجائزة بين الباكستانية ذات العقيدة المسلمة والهندي ذا العقيدة الهندوسية رمزي...<br>(apparition du verbe être) |
| (G.con.info-2-1) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise...  | إجازة نوبل للسلام لعام 2014 قدمت للشابة الباكستانية...<br>(ordres des mots dans la phrase)  |
| (G.con.info-2-1) | Elle partage la récompense avec un Indien  | وهي اشتركت المكافه كلاثش استيرت من الهند.<br>(apparition du pronom elle)  |
| (G.con.info-2-3) | et ne pas être financièrement exploités...   | لا ما يكون مستغلين مالمين   |
| (G.con.info-2-4) | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise   | منح الجائز المشتركه الى الباكستانية<br>(ordres des mots dans la phrase)   |
| (G.con.info-3-1) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise...  | جائزة نوبل للسلام 2014 منحت للشابة<br>(ordres des mots dans la phrase)  |
| (G.con.info-3-2) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué   | جائزة نوبل للسلام 2014 منحت بصورة مشتركة<br>(ordres des mots dans la phrase)  |
| (G.con.info-7-1) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise   | جائزة نوبل للسلام 2014 منحت للشابة الباكستانية<br>(ordres des mots dans la phrase)  |
| (G.con.info-7-2) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué   | جائزة نوبل للسلام 2014 منحت بصورة مشتركة  |

|                   |  |  |
|-------------------|--|--|
| (G.con.info-8-2)  | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué                                       | (ordres des mots dans la phrase)<br>جائزة نوبل للعام 2014 كانت يوم الأربعاء بالاشتراك                |
| (G.con.info-9-1)  | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise                             | (ordres des mots dans la phrase)<br>جائزة نوبل في عام 2014 منحت للشباب الباكستاني                    |
| (G.con.info-9-2)  | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué                                       | (ordres des mots dans la phrase)<br>جائزة نوبل في 2014 كانت متصله بمنح يوم الجمعة للمراهق الباكستاني |
| (G.con.info-9-3)  | Les enfants doivent aller à l'école  | (ordres des mots dans la phrase)<br>الاطفال يجب ان يذهبو الى المدارس                                 |
| (G.con.info-9-4)  | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise   | (ordres des mots dans la phrase)<br>والمنح المتصل بجائزة الباكستانيين                                |
| (G.con.info-10-1) | l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde. | (ordres des mots dans la phrase)<br>المراهقة منحت مكافأة لنضالها المعروف لتعليم البنات في العالم     |
| (G.con.info-10-2) | Le prix <a href="#">Nobel</a> de la paix 2014 a été conjointement attribué                       | (ordres des mots dans la phrase)<br>جائزة نوبل للسلام عام 2014 منحت للازواج                          |

L'analyse de l'interférence nous montre que l'erreur la plus fréquente est causée par l'imitation d'ordre des mots dans la phrase au texte de départ (15 fois).

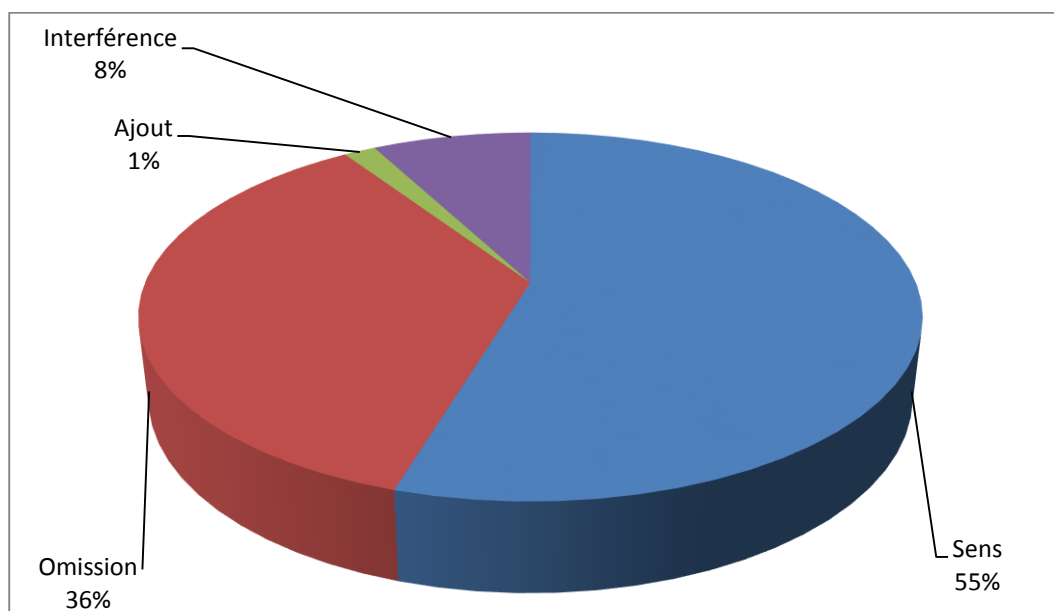
## 5.2 Analyse des traductions du texte informatif réalisées par le groupe-expérimental

Dans le tableau ci-dessous (tableau-20) sont relevées toutes les erreurs de traduction ayant été soulignées dans les traductions du groupe-expérimental pour le texte informatif.

Dans les traductions du texte informatif réalisées par le groupe-expérimentale, nous avons relevé (64) erreurs de traduction. Les



erreurs les plus fréquentes sont celles de sens (35), tandis que les erreurs les moins fréquentes sont celles d'ajout (1). Parmi les (64) erreurs figurent (23) erreurs d'omission et (5) erreurs d'interférence. Le graphique suivant l'illustre.



*Graphique-3: Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte informatif*

### 5.2.1 Erreurs de sens

Dans ce qui suit nous analyserons les fautes de sens dans leurs trois sous-catégories (faux sens, contre-sens et non-sens).

| N° de copie | N° de paragraphe | Erreurs de traduction |          |       |              |
|-------------|------------------|-----------------------|----------|-------|--------------|
|             |                  | Sens                  | Omission | Ajout | Interférence |
| 1           | 1                |                       |          |       |              |
|             | 2                |                       |          |       |              |
|             | 3                | +                     | +        |       |              |
|             | 4                | +                     |          |       | +            |
| 2           | 1                |                       |          |       |              |
|             | 2                | +                     |          |       |              |
|             | 3                | +                     | ++       |       |              |

|              |   |           |           |          |          |
|--------------|---|-----------|-----------|----------|----------|
|              | 4 | +         |           |          | +        |
| 3            | 1 | +         | +         |          | +        |
|              | 2 | +         |           |          |          |
|              | 3 | ++        | +         |          |          |
|              | 4 | ++        | +         |          |          |
| 4            | 1 | +         |           |          |          |
|              | 2 | +         |           |          |          |
|              | 3 | ++        | +         |          |          |
|              | 4 | +         |           |          |          |
| 5            | 1 | +         |           |          |          |
|              | 2 |           |           |          |          |
|              | 3 | ++        | +         |          |          |
|              | 4 | +         |           |          |          |
| 6            | 1 |           |           |          |          |
|              | 2 |           |           |          |          |
|              | 3 | +         |           |          |          |
|              | 4 | +         |           |          |          |
| 7            | 1 |           |           |          | +        |
|              | 2 | +         | ++        |          | +        |
|              | 3 |           |           |          |          |
|              | 4 | +         | +         |          |          |
| 8            | 1 |           |           |          |          |
|              | 2 | ++        |           |          |          |
|              | 3 |           | ++        |          |          |
|              | 4 | ++        |           |          |          |
| 9            | 1 | +         |           |          | +        |
|              | 2 | ++        |           |          | +        |
|              | 3 | ++        | ++        |          | +        |
|              | 4 | +++       |           |          | +        |
| 10           | 1 |           | +         | +        |          |
|              | 2 |           |           |          |          |
|              | 3 | +++       |           |          |          |
|              | 4 | +         | +         |          |          |
| <b>Total</b> |   | <b>35</b> | <b>23</b> | <b>1</b> | <b>5</b> |

Tableau-20 : erreurs de traduction *G.ex.info*

### 5.2.1.1 Le faux sens

| Corpus          | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant  |
|-----------------|--|---|
| (G.ex.info-1-3) | "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", <b>précise le comité.</b> | <b>مؤكداً:</b> "هذا شرط اساسي للتطور السلمي لاحترام حقوق الاطفال في العالم" |

- (G.ex.info-1-4) et se considèrent toujours ولا ذالتا يعتبران كالاعداء  
comme des ennemis.
- (G.ex.info-2-2) et pour le droit de tous les ولاجل اقرار حقوق الاطفال في العالم.  
enfants à l'éducation
- (G.ex.info-2-4) et se considèrent toujours ومازالا يعتبر اعداء.  
comme des ennemis.
- (G.ex.info-3-1) l'adolescente est récompensée المراهقة ناضلت من تعليم البنات في العالم  
pour son combat en faveur de  
l'éducation des filles dans le  
monde.
- (G.ex.info-3-2) pour leur combat contre من اجل قتالهم ضد اضطهاد الاطفال والشباب،  
l'oppression des enfants et des وأن ينالوا حقوقهم في التعليم.  
jeunes et pour le droit de tous  
les enfants à l'éducation
- (G.ex.info-3-4) L'attribution conjointe du prix الجائزة مشتركة للباكستانية المسلمة والهندي  
à une Pakistanaise, de الهندوسي الديانة، وهي رمزية  
confession musulmane, et à un  
Indien, de confession hindoue,  
est également symbolique
- (G.ex.info-4-1) l'adolescente est récompensée وحازت على الجائزة من كفاحها ونضالها لتعليم  
pour son combat en faveur de البنات في العالم  
l'éducation des filles dans le  
monde
- (G.ex.info-4-2) et pour le droit de tous les ومن اجل حقوق تعليم الاطفال  
enfants à l'éducation
- (G.ex.info-4-3) "C'est une condition préalable وصرح رئيس لجنة الجائزة النرويجي  
au développement pacifique du (ثوريجويرن جافلاند) قائلاً " الشرط الاساسي  
monde que les droits des في التطور السلمي للعالم هو احترام حقوق  
enfants et des jeunes soient الاطفال والشباب  
respectés", précise le comité.
- (G.ex.info-4-4) et se considèrent toujours ويعتبروا اعداء.  
comme des ennemis.
- (G.ex.info-5-1) pour son combat en faveur de كانت تدعو لتعليم البنات في العالم  
l'éducation des filles dans le  
monde.
- (G.ex.info-5-3) Les enfants doivent aller à يجب على الاطفال ارتياد المدارس بدون  
l'école et ne pas être استخدامهم مادياً  
financièrement exploités

- (G.ex.info-5-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** **كما أعلن قائلاً** " الشرط الاساسي للتطور السلمي في العالم هو إحترام حقوق الاطفال والشباب".
- (G.ex.info-5-4) et **se considèrent** toujours comme des ennemis ومازالو **يعتبرو** في عداوة
- (G.ex.info-6-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** **وأضاف قائلاً:** " أن شرط التطور السلمي في العالم هو إحترام حقوق الشباب والأطفال".
- (G.ex.info-6-4) **et se considèrent** toujours comme des ennemis. **ويعتبروا** اعداءً
- (G.ex.info-7-2) "pour leur combat contre l'oppression des enfants et des jeunes **et pour le droit de tous les enfants à l'éducation**". ، من أجل قتالهم ضد إضطهاد الأطفال والشباب **وأن ينالو حقوقهم في التعليم.**
- (G.ex.info-7-4) **et se considèrent** toujours comme des ennemis. ولا زالا **يعتبروا** كأعداء
- (G.ex.info-8-2) **à l'adolescente pakistanaise** Malala Yousafzay et à l'Indien Kailash Satyarthi. منحت جائزة نوبل للسلام لعام 2014 بالاشتراك بين مالالاء وكابلاش يوم الجمعة **الشابات** الباكستانيه والهندي
- (G.ex.info-8-2) "pour leur combat contre l'oppression des enfants et des jeunes **et pour** le droit de tous les enfants à l'éducation" حربهم ضد ظلم الاطفال والشباب **ومنح** الأطفال حقوقهم في التعليم.
- (G.ex.info-8-4) leurs deux pays se sont livré **deux guerres** depuis 1945 **et se considèrent** toujours comme des ennemis. لأن البلدين قد عاشا **حرب** منذ عام 1945 **ويعتبران** أعداء حتى اليوم.
- (G.ex.info-9-1) **Bête noire** des talibans, l'adolescente est récompensée pour son combat **en faveur de** l'éducation des filles dans le monde. التي **اشعلت** طالبان بسبب مطالبتها بتعليم البنات في العالم وشاركها الجائزة الهندي كيلاش.
- (G.ex.info-9-2) "pour **leur combat contre** l'oppression des enfants et des jeunes **et pour le droit de tous les enfants à l'éducation**". كلاش تمت مكافئتهم لانهم **صدوا ظلم** واضطهاد الاطفال والشباب **ولاستعادة حقوقهم في التعليم.**

|                  |   |   |
|------------------|---|---|
| (G.ex.info-9-3)  | "C'est une condition préalable <b>au développement</b> pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", <b>précise le comité.</b> | و <b>صرح رئيس لجنة جائزة نوبل النرويجي ثورجورن قال فيه</b> ( هذا شرط مسبق <b>للتطور</b> السلمي في العالم ويجب أن تحترم حقوق الاطفال الشباب).  |
| (G.ex.info-9-4)  | <b>est également symbolique</b> puisque leurs deux pays se sont livré <b>deux guerres</b> depuis 1945 <b>et se considèrent</b> toujours comme des ennemis.      | الجائزة التي منحت بالتساوي بين الشابه الباكستانيه المسلمه ملالا والهندي صاحب المذهب الهندوسي كلاش <b>تصير رمزاً بينهم</b> لان البلدين خاضوا <b>معارك</b> منذ 1945 <b>ويعتبرو</b> اعداء. |
| (G.ex.info-10-3) | <b>précise le comité.</b>   | <b>حدد من قبل اللجنة.</b>   |
| (G.ex.info-10-4) | <b>et se considèrent</b> toujours comme des ennemis.  | <b>واعتبروا دائماً</b> كما الأعداء.   |

### 5.2.1.2 Le contre sens

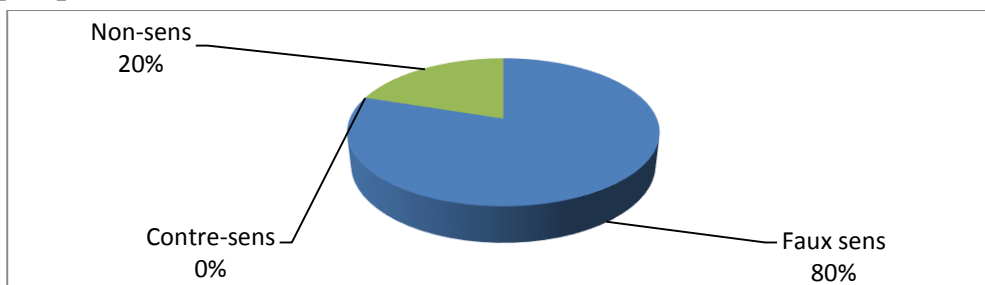
Aucune erreur de contre-sens n'a été soulevée dans les traductions du groupe-expérimental pour le texte informatif.

### 5.2.1.3 Le non-sens

| Corpus          | Segment du texte proposé à la traduction  | Traduction proposée par l'étudiant                                     |
|-----------------|---|--|
| (G.ex.info-2-3) | C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés | كما إن من شروط التنمية السلميه في العالم احترم حقوق الاطفال والشباب    |
| (G.ex.info-3-3) | Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités   | يجب أن يذهب الأطفال الى المدرسة مادياً                                 |
| (G.ex.info-3-3) | C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés | والشرط الأساسي للتنمية السلمية في العالم وأحترام حقوق الاطفال والشباب. |
| (G.ex.info-3-4) | et se considèrent toujours  | والتي لا تزال تعتبر نفسها مستمرة                                       |

- comme des ennemis
- (G.ex.info-4-3) Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités
- (G.ex.info-10-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland.
- (G.ex.info-10-3) C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés
- يجب على الاطفال الذهاب الى المدارس دون التمويل
- أراد الأطفال ولكن كانت لديهم مشاكل مالية، أعلن رئيس لجنة نوبل النرويجي جاكلاند " ..
- شروط مسبقة للتطور السلمي في العالم لأجل احترام حقوق الأطفال والشباب"

Nous constatons que l'erreur de sens la plus fréquente est le faux-sens (28 fois) et que l'erreur de sens la moins fréquente est le contre-sens (zéro fois). Les erreurs de non-sens ont été soulignées 7 fois. La graphique suivante l'illustre.



Graphique-4: Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte informatif

## 5.2.2 L'omission

| Corpus          | Segment du texte proposé à la traduction  | Traduction proposée par l'étudiant   |
|-----------------|---|--|
| (G.ex.info-1-1) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, <u>Malala</u> | منحت جائزه نوبل للسلام لعام 2014 للشابه الباكستانيه البالغة من العمر سبعة عشر عاما |

- Yousafzai.** التي لطالما كانت مصدر ازعاج لجامعه طالبان
- (G.ex.info-1-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. أعلن ايضاً رئيس لجنة نوبل النرويجي توربجورن جافلاند بأن الاطفال يجب أن يذهبوا الى المدارس بدون استغلالهم مالياً (omission du discours direct)
- (G.ex.info-2-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, **Thorbjørn Jagland.** صرح رئيس اللجنة نوبل للسلام النرويجي بأن " يجب على الاطفال الذهاب الى المدارس من دون تكلفهم اقتصاديه،
- (G.ex.info-2-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** كما إن من شروط التنميه السلميه في العالم احترام حقوق الاطفال والشباب"
- (G.ex.info-2-4) L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, **est également symbolique** منحت الجائز المشتركه بين الباكستانيه المسلمة والهندي الهندوسي اللذان كان بين بلديهما حربين،
- (G.ex.info-3-1) Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué **à la** jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala Yousafzai. منحت جائزة نوبل للسلام للعام 2014. ملالا يوسفيزي ذات ال 17 عام
- (G.ex.info-3-2) Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué ce vendredi à l'adolescente pakistanaise Malala **Yousafzay** et à l'Indien Kailash **Satyarthi.** جائزة نوبل للسلام عام 2014 منحت بصورة مشتركة هذه الجمعة للمراهقة الباكستانية مالالا والهندي كابلاش
- (G.ex.info-3-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** والشرط الأساسي للتنمية السلمية في العالم وأحترام حقوق الاطفال والشباب.
- (G.ex.info-3-4) **L'attribution** conjointe du prix à une Pakistanaise, de الجائزة مشتركة للباكستانية المسلمة والهندي

- confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue
- (G.ex.info-4-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.**
- (G.ex.info-5-1) Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala **Yousafzai.**
- (G.ex.info-5-3) "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.**
- (G.con.info-7-1) Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala **Yousafzai.**
- (G.ex.info-8-1) Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala **Yousafzai....**  
Elle partage la récompense avec un Indien, Kailash **Satyarthi.**
- (G.ex.info-8-3) "**Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités**", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.**
- (G.ex.info-9-1) Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala Yousafzai. Bête noire des
- الهندوسي الديانة
- " الشرط الاساسي في التطور السلمي للعالم هو احترام حقوق الاطفال والشباب".
- منحت جائزة نوبل للسلام لعام 2014 للشابه الباكستانيه مالالا ذات السابعة عشر عاماً
- " الشرط الاساسي للتطور السلمي في العالم هو احترام حقوق الاطفال والشباب".
- منحت جائزة نوبل للسلام للشابه الباكستانيه مالالا ذات ال 17 عام.
- منحت جائزه نوبل للسلام للعام 2014 للشابه الباكستانيه ذات ال 17 عام، التي تدعى مالالاً....  
وتشاركت الجائزة مع الهندي كايلاش.
- صرح النرويجي "توربيجرون جافلاند" رئيس لجنة نوبل قائلاً: " أن الشرط الأساسي ليتطور العالم سلمياً يجب ان تحترم حقوق الاطفال في العالم".
- جائزة نوبل 2014 منحت للطالبه الباكستانيه مالالا ذات ال 17 عام. التي اشعلت طالبان بسبب مطالبتها بتعليم البنات في العالم وشاركها



- talibans, l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde. Elle partage la récompense avec un Indien, Kailash Satyarthi. الجائزة الهندي كيلاش.
- (G.ex.info-9-3) "Les enfants doivent aller à l'école et ne pas être financièrement exploités", a lancé le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland. "C'est une condition préalable au développement pacifique du monde que les droits des enfants et des jeunes soient respectés", **précise le comité.** الاطفال لابد أن يذهبوا الى المدارس دون استقلالهم مادياً وصرح رئيس لجنة جائزة نوبل النرويجي ثوربجورن قال فيه ( هذا شرط مسبق للتطور السلمي في العالم ويجب أن تحترم حقوق الاطفال الشباب).
- (G.ex.info-10-1) Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 **ans**, Malala Yousafzai. منحت جائزة نوبل للسلام للعام 2014 للشابة الباكستانية ذات السابعة عشرة من عمرها، مالالا يوسفزي.
- (G.ex.info-10-4) L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue, **est également symbolique** منحت الجائزة بصورة مشتركة للباكستانية من أصل إسلامي، والهندي من أصل هندوسي وقد خاض البلدين حروب عديدة

Nous constatons que l'omission dans les productions du groupe-expérimentale ne se concentre pas seulement sur l'omission du discours direct. Mais elle concerne d'autres éléments comme l'omission des pronoms des segments entiers du texte de départ.

### 5.2.3 L'ajout

- | Corpus           | Segment du texte proposé à la traduction                   | Traduction proposée par l'étudiant                    |
|------------------|--|---|
| (G.ex.info-10-1) | l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de | كوفنت الشابة لقتالها <b>المعروف</b> لتعليم الأطفال في |

l'éducation des filles dans le **العالم**  
monde.

Une seule erreur d'ajout a été commise. Il s'agit d'introduction d'un mot qui ne se trouve pas dans le texte de départ.

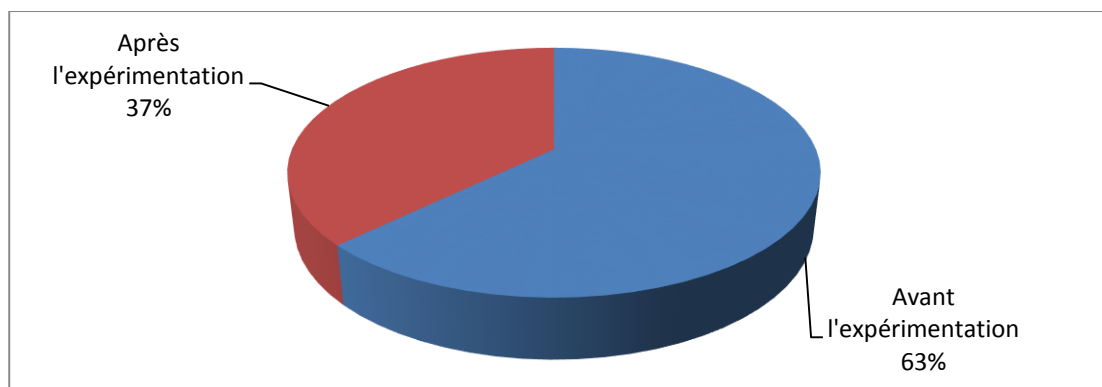
#### 5.2.4 L'interférence

| Corpus          | Segment du texte proposé à la traduction  | Traduction proposée par l'étudiant  |
|-----------------|---|---|
| (G.ex.info-1-4) | L'attribution conjointe du prix à une Pakistanaise, de confession musulmane, et à un Indien, de confession hindoue                                    | التقديم المشترك للجائزه بين الباكستانيه ذات الديانه المسلمه والهندي ذو الديانه الهندوسيه<br><b>(ordre des mots dans la phrase)</b>      |
| (G.ex.info-7-1) | l'adolescente est récompensée pour son combat en faveur de l'éducation des filles dans le monde.  | المراهقة ناضلت من أجل تعليم البنات في العالم<br><b>(ordre des mots dans la phrase)</b>  |
| (G.ex.info-7-2) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué ce vendredi à l'adolescente pakistanaise Malala Yousafzay et à l'Indien Kailash Satyarthi. | جائزة نوبل للسلام 2014 منحت بصورة مشتركة هذه الجمعة للمراهقة الباكستانية مالالا والهندي كاليش<br><b>(ordre des mots dans la phrase)</b> |
| (G.ex.info-9-1) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été attribué à la jeune Pakistanaise de 17 ans, Malala Yousafzai.   | جائزة نوبل 2014 منحت للطالبه الباكستانية مالالا ذات ال 17 عام<br><b>(ordre des mots dans la phrase)</b>                                 |
| (G.ex.info-9-2) | Le prix Nobel de la paix 2014 a été conjointement attribué ce vendredi à l'adolescente pakistanaise Malala Yousafzay et à l'Indien Kailash Satyarthi. | جائزة نوبل 2014 منحت يوم الجمعة للشابة الباكستانية مالالا والهندي كلاش<br><b>(ordre des mots dans la phrase)</b>                        |

Nous constatons que les cinq erreurs d'interférence concernent l'ordre des mots dans la phrase. En effet, les étudiants ont suivi littéralement l'ordre des mots dans la phrase du texte de départ.

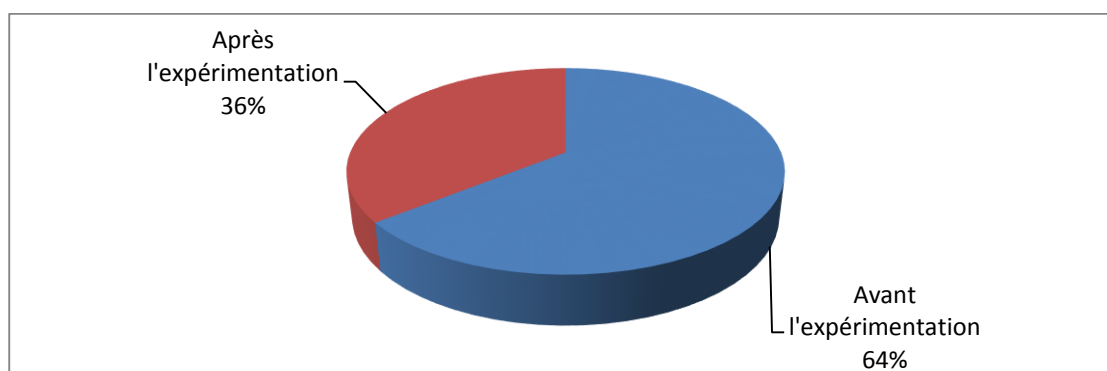
### **Bilan de l'analyse**

Nous notons que le nombre total des erreurs de traduction commises avant l'expérimentation est de 108, alors qu'après l'expérimentation il est de 64. Nous observons donc une amélioration de 26% dans les traductions proposées pour le texte informatif (voir Graphie-5).



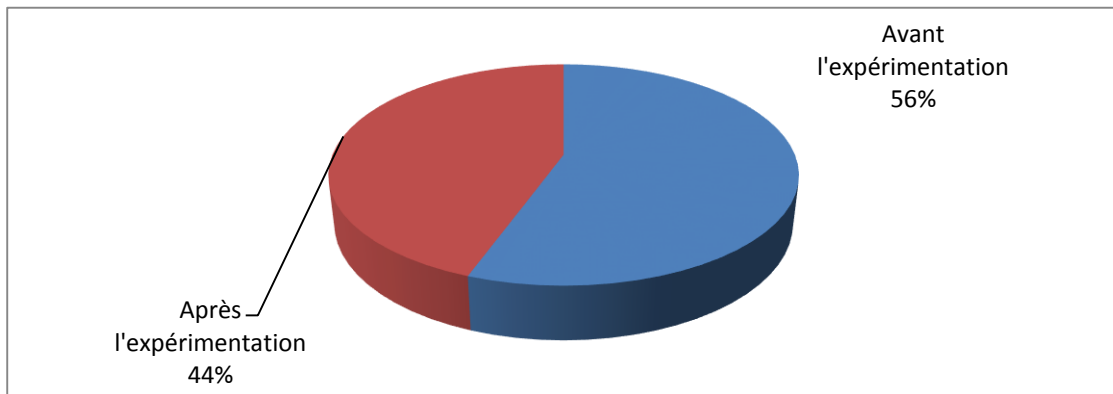
*Graphique-5: Présentation de nombre des erreurs de traduction soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

Nous avons soulevé 63 erreurs de sens avant l'expérimentation, alors que 35 erreurs ont été soulignées après l'expérimentation. Nous avons par conséquent une amélioration de 28% dans les traductions proposées par le groupe-expérimental pour le texte informatif. La (Graphie-6) le montre bien.



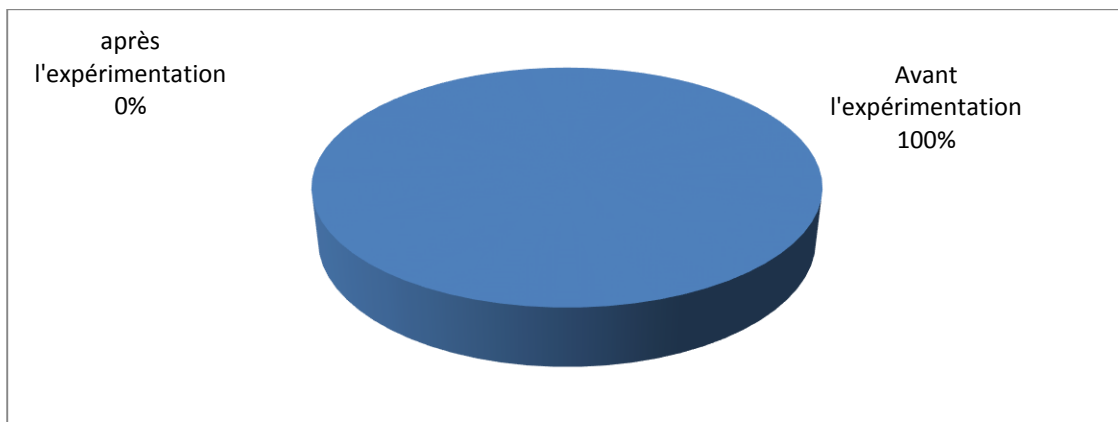
*Graphique-6: Présentation de nombre des erreurs de sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

Les erreurs de sens (catégorie faux sens) étaient 35 avant l'expérimentation, alors qu'elles sont de nombre de 28 après l'expérimentation (Voir Graphie-7).



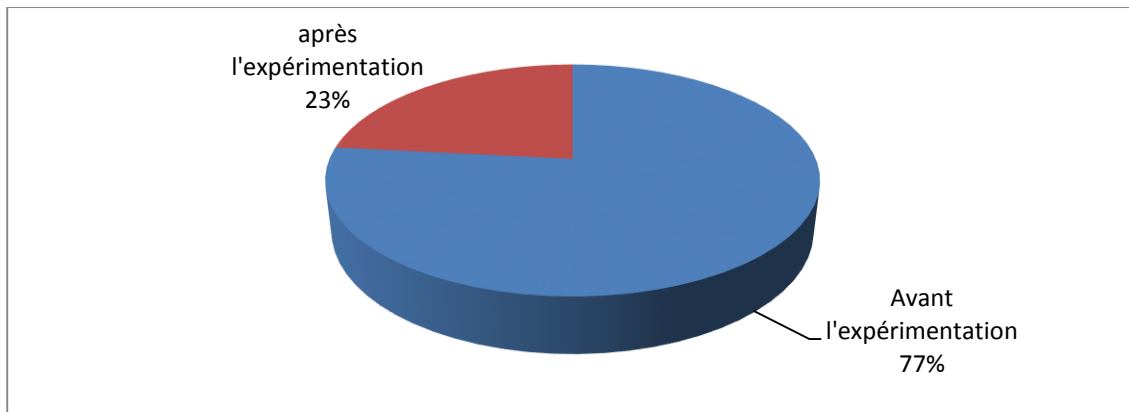
*Graphique-7: Présentation de nombre des erreurs de faux sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

Les erreurs de sens (catégorie contre-sens) étaient de nombre de 5 avant l'expérimentation, alors qu'elles sont de nombre de zéro après l'expérimentation (Voir Graphie-8).



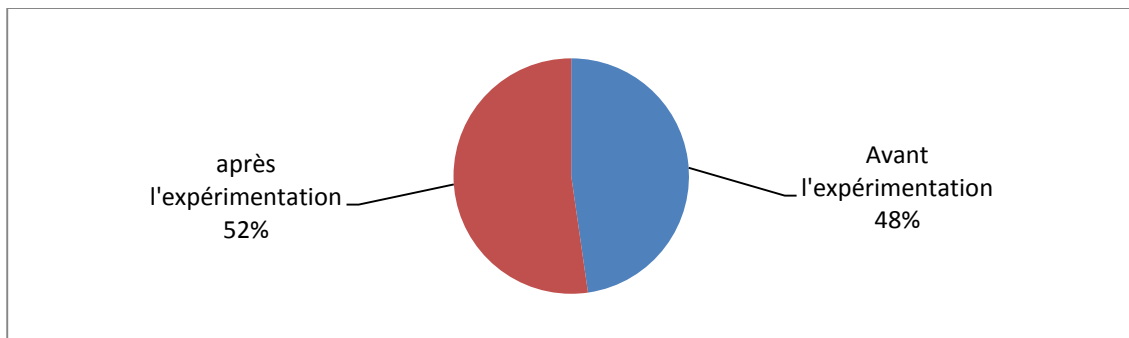
*Graphique-8: Présentation de nombre des erreurs de contre-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

Les erreurs de sens (catégorie non-sens) étaient de nombre de 23 avant l'expérimentation, alors qu'elles sont de nombre de 7 après l'expérimentation (Voir Graphie-9).



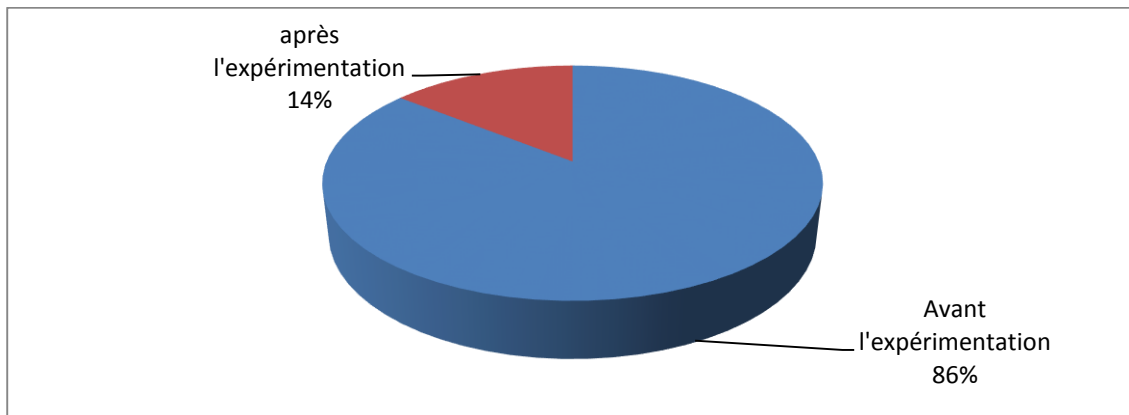
*Graphique-9: Présentation de nombre des erreurs de non-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

Nous avons souligné 21 erreurs d'omission avant l'expérimentation alors qu'après l'expérimentation nous avons soulevé 23 erreurs. Nous avons donc un recul de 4% (Voir Graphie-10). (Recherche la perfection et non pas traduire n'importe quoi- le non sens est diminué aussi)



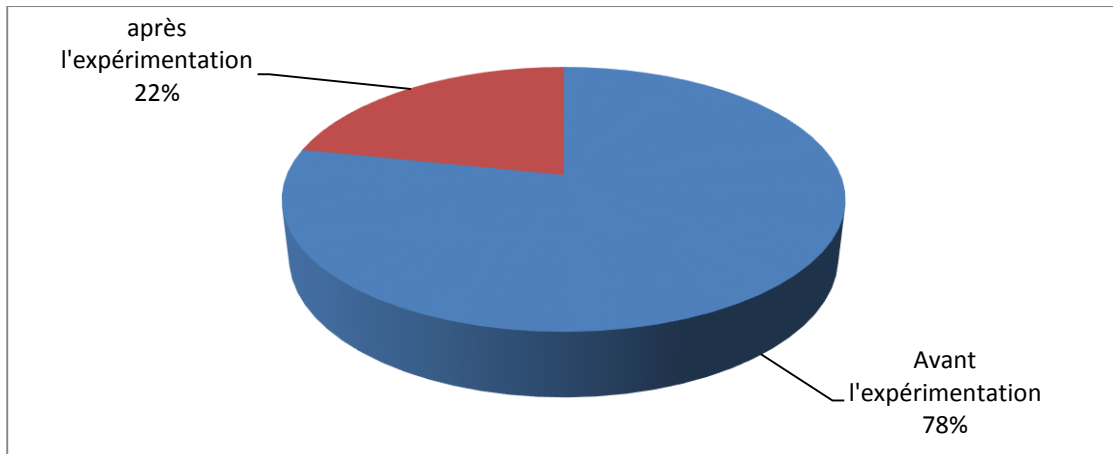
*Graphique-10: Présentation de nombre des erreurs d'omission soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

Nous avons marqué 6 erreurs d'ajout avant l'expérimentation avant, alors que nous avons marqué une erreur après l'expérimentation. Nous avons donc une amélioration de 72% dans les traductions réalisées après l'expérimentation. La (Graphie-11) l'illustre.



*Graphique-11: Présentation de nombre des erreurs d'ajout soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

Les erreurs d'interférence sont de nombre de 18 avant l'expérimentation, alors qu'après l'expérimentation elles sont de nombre de 5. Nous notons donc une amélioration de 56% dans les traductions du groupe-expérimental.



*Graphique-12: Présentation de nombre des erreurs d'interférence soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation pour le texte informatif*

# **Chapitre six**

## **Analyse des traductions du texte de faits divers**

### **6.0 Introduction**

Dans ce sixième chapitre nous continuerons à analyser les traductions faites par les étudiants mais nous examinerons cette fois-ci les

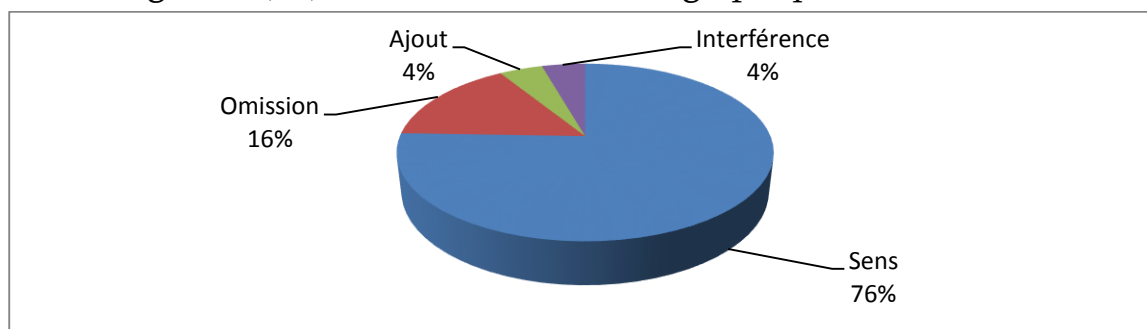


traductions des textes des faits divers. Pour ce faire, nous suivrons les mêmes démarches que celles adoptées pour l'analyse des traductions du texte informatif. C'est-à-dire nous soulignerons tout d'abord les erreurs de traduction qui se manifestent dans les productions des étudiants du groupes-contrôle pour le texte des faits divers. Nous classerons ces erreurs de traduction en matière de leurs genres (sens, omission, ajout et interférence). Nous appliquerons dans un deuxième temps ces mêmes démarches pour l'analyse des productions des étudiants du groupe-expérimental.

### 6.1 Analyse des traductions du texte de faits divers réalisés par le groupe-contrôle

Dans le tableau ci-dessous (tableau-21) sont relevées toutes les erreurs de traduction ayant été soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte des faits divers.

Dans les traductions du texte des faits divers réalisées par le groupe-contrôle, nous avons relevé (90) erreurs de traduction. Les erreurs les plus fréquentes sont celles de sens (68), tandis que les erreurs les moins fréquentes sont celles d'ajout (4) et d'interférence (4). Parmi les (90) erreurs figurent (14) erreurs d'omission. Le graphique suivant l'illustre.



*Graphie-13: Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte des faits divers*

| N° de copie | N° de paragraphe | Erreurs de traduction |          |       |              |
|-------------|------------------|-----------------------|----------|-------|--------------|
|             |                  | Sens                  | Omission | Ajout | Interférence |
|             | 1                | ++                    | +        |       |              |

|              |   |           |           |          |          |
|--------------|---|-----------|-----------|----------|----------|
| 1            | 2 |           | +         |          |          |
|              | 3 | +         | +         |          |          |
| 2            | 1 | +         |           |          |          |
|              | 2 | +         |           |          |          |
|              | 3 | +++       |           |          |          |
| 3            | 1 | ++        |           |          | +        |
|              | 2 | +         | +         |          |          |
|              | 3 | ++++      |           |          |          |
| 4            | 1 | ++        | +         |          |          |
|              | 2 | ++        | +         |          |          |
|              | 3 | +++++     | +         |          |          |
| 5            | 1 | ++        |           |          |          |
|              | 2 | +++       | +         |          |          |
|              | 3 | +++       | +         | +        |          |
| 6            | 1 | +         |           |          |          |
|              | 2 | ++        |           |          |          |
|              | 3 | ++        |           |          |          |
| 7            | 1 | ++        |           |          | +        |
|              | 2 | ++        |           |          | +        |
|              | 3 | +         | +         |          |          |
| 8            | 1 |           |           | +        |          |
|              | 2 | +++       | +         |          |          |
|              | 3 | ++        | +         |          |          |
| 9            | 1 | ++        |           |          | +        |
|              | 2 | +++++     |           |          |          |
|              | 3 | ++        | +         |          |          |
| 10           | 1 | +++       |           | +        |          |
|              | 2 | +++++     | +         |          |          |
|              | 3 | +++       |           |          | +        |
| <b>Total</b> |   | <b>68</b> | <b>14</b> | <b>4</b> | <b>4</b> |

Tableau-21 : erreurs de traduction *G.con.f*

### 6.1.1 Erreurs de sens

Dans cette partie nous relevons les erreurs de sens dans leurs trois sous-catégories qui sont le faux-sens, le non-sens et le contre-sens.

### 6.1.1.1 Le faux sens

| Corpus         | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant  |
|----------------|--|---|
| (G.con.fd-2-3) | «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud», a-t-elle ajouté. | " في مده انت الى المنزل، وهي في حاله برد شديد، وطلبا كوب من الشاي الساخن" اضافت الى ذلك |
| (G.con.fd-3-1) | Une Polonaise s'est <b><u>littéralement</u></b> réveillée d'entre les morts.                               | <b>حرفياً</b> بولندية إستيقظت بين الأموات   |
| (G.con.fd-3-1) | a rapporté jeudi la télévision <b><u>publique</u></b> TVP.   | وذكرت الخميس في التلفزيون <b>الجمهوري</b> TVP .(  |
| (G.con.fd-3-2) | a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.   | هذا الكلام قاله الطبيب على شاشة التلفاز "ويسلاوا كيزيز".                                |
| (G.con.fd-3-3) | «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud»,                  | "ذات يوم تم اعادتها للمنزل وكانت شديدة البرودة" وطلبت شاي ساخن "                        |
| (G.con.fd-4-1) | Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts. Janina Kolkiewicz, 91 ans, déclarée morte   | اكتشفت الجمعيه الاربعه البولندية عدد من القتلى من بينهم حانينا كولوين 91 عاماً          |
| (G.con.fd-4-2) | à la stupéfaction de ses employés qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger      | اندعش الموظفين من وجودها في ثلاجة الجثث لان الجثة لا تتحرك                              |
| (G.con.fd-4-3) | et le médecin risque des poursuites pénales  | وسوف تجرى معاملة قانونية  |
| (G.con.fd-4-3) | a indiqué la TVP.  | ... هذا الحدث في التلفاز القومي   |
| (G.con.fd-4-3) | a raconté la nièce de l'héroïne  | اخذت المتوفية بوقميلا كو كلويكز   |
| (G.con.fd-4-3) | «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud»                   | وفي يوم من الايام جاءت من العمل وطلبت كوب من الشاي وسوف تجرى معاملة قانونية             |
| (G.con.fd-5-1) | Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre  | اكتشفت الجمعيه الادبيه البولنديه عدد من القتلى من بينهم جانينا كوكبوير 91 عاماً         |

- les morts. Janina Kolkiewicz,  
91 ans, déclarée morte
- (G.con.fd-5-2) Les faits remontent au 6 novembre . ظهرت الاحداث في 6 نوفمبر.
- (G.con.fd-5-2) J'avais la certitude qu'elle était morte وقد توفيت
- (G.con.fd-5-3) «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée», ان عمته لا تعلم انها مصابه بالتصلب المتقدم
- (G.con.fd-5-3) a raconté la nièce de l'héroïne اكدت بنت عمته
- (G.con.fd-5-3) La police a ouvert une enquête sur cette histoire inhabituelle et le médecin risque des poursuites pénales ومازالت الطبيه مطارده كما انه تجري التحقيقات من قسم الشرطه
- (G.con.fd-6-2) Les faits remontent au 6 novembre . رجعت الاحداث الى 6 نوفمبر.
- (G.con.fd-6-3) «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud» وان عند عودتها الى المنزل انها تشعر بالبرد وطلبت شاي حار
- (G.con.fd-7-1) Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts بولندية استيقظت حرفياً من الأموات
- (G.con.fd-7-1) s'y est réveillée onze heures plus tard إستيقظت لاحقاً بعد 12 ساعة
- (G.con.fd-7-2) a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz. قال الطبيب على شاشة التلفاز. ويسلاوا قزيز.
- (G.con.fd-7-3) et le médecin risque des poursuites pénales, a indiqué la TVP. والطبيب تعرض لمخاطر وملاحقه جنائية على التلفاز العام
- (G.con.fd-8-2) Les faits remontent au 6 novembre وأوضحت الحادثة في السادس من نوفمبر
- (G.con.fd-8-2) a précisé la television وحرك الحدث شاشات التلفاز
- (G.con.fd-8-2) son cœur ne battait pas قلبها كان يضرب بسرعه
- (G.con.fd-8-3) Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid أنه ذات مره عادت للمنزل ورأتها بارده
- (G.con.fd-9-1) déclarée morte à son domicile par une femme médecin et كانت ميته في منزلها وعن طريق الممرضة

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
|                 | transportée à la morgue, s'y est réveillée onze heures plus tard,   | ونقلت الى معرض الجثث استيقظت عند الساعة 11  |
| (G.con.fd-9-1)  | a rapporté jeudi la télévision publique TVP.  | وحملت الخميس الى التلفزيون القومي.  |
| (G.con.fd-9-2)  | Les faits remontent au 6 novembre   | الاعمال صعدت الى 6 نوفمبر   |
| (G.con.fd-9-2)  | habitante d'Ostrow Lubelski, dans l'est de <b>la Pologne</b>  | تسكن في اوسترو ليلوشكي في شرق <b>بولونيا</b>  |
| (G.con.fd-9-3)  | Une fois ramenée à la maison  | ذات مرة اصطحبتي الى المنزل  |
| (G.con.fd-10-1) | Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts   | بولونيا التي عادت من بين الضحايا.   |
| (G.con.fd-10-2) | s'est réveillée dans une chambre frigorifique de la morgue,   | التي عادت في غرفة مبردة في المشرحة  |
| (G.con.fd-10-2) | à la stupéfaction de ses <b>employés</b> qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger, | ، وسط ذهول من <b>الموظفات</b> اللاتي رأين التابوت الأسود الذي احنوى علة جثتها من بداية تحركه، |
| (G.con.fd-10-2) | a précisé la télévision.  | الموضح على التلفزيون.   |

### 6.1.1.2 Le contre sens

| Corpus         | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant                                     |
|----------------|--|--|
| (G.con.fd-1-3) | «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée», a raconté <b>la nièce</b> de l'héroïne | أخبرت <b>إبنة أباها</b> بأن عمته لا تعي لما يحدث لها لما لديها من تصلب |
| (G.con.fd-4-1) | <b>Janina Kolkiewicz, 91 ans, déclarée morte à son domicile</b> par une femme médecin  | واعلنت عن وفاة <b>طبيبة في منزلها</b>                                  |
| (G.con.fd-5-1) | <b>Janina Kolkiewicz, 91 ans, déclarée morte à son domicile</b> par une femme médecin  | واعلنت عن وفاة <b>طبيبه في منزلها</b>                                  |
| (G.con.fd-5-2) | <b>s'est réveillée</b> dans une chambre frigorifique de la   | جانينا كولكويز في ورتو ليولوسكي <b>استفاق</b> في ثلاجة                 |

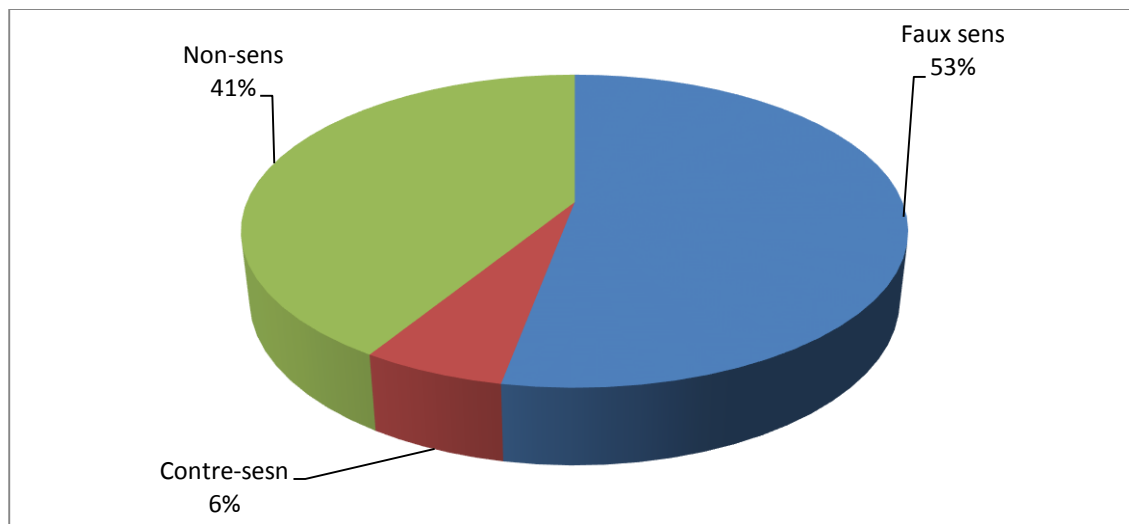
### 6.1.1.3 Le non-sens

| Corpus         | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant   |
|----------------|--|--|
| (G.con.fd-1-1) | a rapporté jeudi la télévision publique TVP.   | التلفزيون العام تي في بي.  |
| (G.con.fd-1-3) | La police a ouvert une enquête sur cette histoire inhabituelle et <u>le médecin risque des poursuites pénales</u>  | فتحت الشرطة التحقيق حول هذه القصة غير... ومطارده عقابيه للطيبه   |
| (G.con.fd-2-1) | <u>Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts. Janina Kolkiewicz, 91 ans, déclarée morte à son domicile par une femme médecin et transportée à la morgue, s'y est réveillée onze heures plus tard,</u> a rapporté jeudi la télévision publique TVP. | البولينه استقطت بعد موتها "جنان كواكوسيك" التي عمرها "91" سنة ايضاً الطيب اهلها عند موتها، وفي المواصلات الى غرفه الاموات، صحت بعد 11 ساعه من التعب الشديد، ورد ذلك في تقرير يوم الخمس في تلفزيون .... |
| (G.con.fd-2-2) | a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.   | قالت في الدكتور تلفزيون "واسلو مزيز"   |
| (G.con.fd-2-3) | «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée», a raconté la nièce de l'héroïne  | "ابن عمته لا تعلم شي عن عمته وصلت، بسبب التصلب الحاد" لكي ابن عمته هذا القصة "بوجميات في جريده محليه،"   |
| (G.con.fd-2-3) | le médecin risque des poursuites pénales   | والطيبه في خطر وفي عقوبه جنائيه  |
| (G.con.fd-3-3) | a raconté la nièce de l'héroïne  | روت ابنة اخيها الهيروين  |
| (G.con.fd-3-3) | malgré elle de cette histoire, Bogumila Kolkiewicz, citée par un journal local.  | بالرغم من هذه القصة "بوجو ميلا كولكيكز" التي نقلت بواسطة الصحف المحليه   |
| (G.con.fd-3-3) | le médecin risque des poursuites pénales, a indiqué la TVP.  | الطبيب المخاطر ومطاردة جنائية وعرضت في TVP.(   |
| (G.con.fd-4-3) | le médecin risque des poursuites pénales,  | وسوف تجرى معاملة قانونية ...   |
| (G.con.fd-4-3) | a indiqué la TVP.  | هذا الحدث في التلفاز القومي  |

- (G.con.fd-6-1) Les faits remontent au 6 novembre. Janina Kolkiewicz, habitante d'Ostrow Lubelski, dans l'est de la Pologne, s'est réveillée dans une chambre frigorifique de la morgue
- (G.con.fd-6-2) à la stupéfaction de ses employés qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger, a précisé la télévision.
- (G.con.fd-6-3) et le médecin risque des poursuites pénales, a indiqué la TVP.
- (G.con.fd-7-2) à la stupéfaction de ses employés qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger
- (G.con.fd-8-3) et le médecin risque des poursuites pénales, a indiqué la TVP.
- (G.con.fd-9-2) à la stupéfaction de ses employés qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger
- (G.con.fd-9-2) a précisé la télévision. «J'ai établi son acte de décès
- (G.con.fd-9-2) a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.
- (G.con.fd-9-3) et le médecin risque des poursuites pénales, a indiqué la TVP.
- (G.con.fd-10-1) déclarée morte à son domicile par une femme médecin et transportée à la morgue, s'y est réveillée onze heures plus tard,
- (G.con.fd-10-1) a rapporté jeudi la télévision publique TVP.
- استقطبت البولنديه جانیه كولكيس التي تبلغ 91 عاماً، أعلنت حالة الوفاء في منزلها الطبيه في زهول العاملین الذين راوا صندوق الجثة يتحرك. على التلفزيون.
- TVP وخطر مطارده الطبيه، صرح في.
- ودهش الموظفون الذين رأو حقيبة سوداء بدأ جسدها بالتحرك.
- ولكي تتم المطارده الجنائية والعقاب ووضح ذلك على التلفاز العام.
- وفجاء هذا الاستخدام عندما رأو الشنطة السوداء تتحرك شكوا بداخلها
- جسم كما ذكر بالتلفزيون "برهنت مشهد موتها"
- وأظهرت في التلفزيون الطبيه ويسلاوا جزء مني.
- والطبيبه لابد ان ... على التلفزيون القومي.
- وتم نقلها الى معرض الجثث (المشرحة) التي عادا الساعة الحادية عشر متأخرة،
- وبعد مقابلة الخميس لدى التلفزيون القومي

- (G.con.fd-10-2) Les faits remontent au 6 novembre. صعدت اعمالها في السادس من نوفمبر
- (G.con.fd-10-2) s'est réveillée dans une chambre frigorifique de la morgue التي عادت في غرفة مبردة في المشرحة
- (G.con.fd-10-2) a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz. الموضح على التلفزيون.
- (G.con.fd-10-3) «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée», "عمتي لم تستطع قط هي جاءت، لأنها كانت قريبة شديد"
- (G.con.fd-10-3) a raconté la nièce de l'héroïne malgré elle de cette histoire, Bogumila Kolkiewicz, citée par un journal local. روت عن تعاطي ابنة اختها للهروين بالرغم من انها قصة، بوجميلة كولكويز، ذكر بواسطة الجنرال المحلي. "
- (G.con.fd-10-3) et le médecin risque des poursuites pénales, a indiqué la TVP. و الطبيب خطر المطارده في العقوبه الجنائية و اشار الى التلفزيون المحلي.

Nous constatons ici que l'erreur de sens la plus fréquente est le faux-sens (36 fois) et que l'erreur de sens la moins fréquente est le contre-sens (4 fois). Les erreurs de non-sens ont été soulignées 28 fois. La graphique suivante l'illustre.



*Graphie-14: Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-contrôle pour le texte des faits divers*

### 6.1.2 L'omission



Les éléments soulignés sont ceux omis dans la traduction proposée par l'étudiant.

| Corpus         | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant   |
|----------------|--|--|
| (G.con.fd-1-1) | <u>a rapporté jeudi</u> la télévision publique TVP.  | التلفزيون العام تي في بي.  |
| (G.con.fd-1-2) | Les faits remontent au 6 novembre. Janina Kolkiewicz, habitante d'Ostrow Lubelski, dans l'est de la Pologne, s'est réveillée dans une chambre frigorifique de la morgue, à la stupéfaction de ses employés qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger, <u>a précisé la télévision</u> . «J'ai établi son acte de décès (...) Je suis sous le choc, je ne comprends pas ce qui s'est passé, son cœur ne battait pas, elle ne respirait plus. <u>J'avais la certitude qu'elle était morte</u> », a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz. | حدثت الوقائع في السادس من نوفمبر. تسكن جانينا كول كيوز في مدينة اوسترو ليولوسكي في شرق بولونيا. استيقظت في غرفه مبرده للجثث مما أدهش الموظفين الذين رأو شنطة سوداء التي تحتوي علي جسدها تتحرك. أخبرت الطبيبه ويسلا سيزي في التلفزيون بأنها مصدومه ولا تفهم ما الذي يحدث وأكدن بأن قلب جانينا قد نوقف وأنها لم تعد تتنفس. |
| (G.con.fd-1-3) | «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose <u>très avancée</u> », a raconté la nièce de l'héroïne malgré elle de cette histoire, <u>Bogumila Kolkiewicz</u> , citée par un journal local.  | أخبرت إنه أهاها بأن عمته لا تعي لما يحدث لها لما لديها من تصلب. ذلك ما ذكرته الجريده المحليه.  |
| (G.con.fd-3-2) | a déclaré à la télévision <u>le médecin, Wieslawa Czyz</u> .   | قيل في التلفاز   |
| (G.con.fd-4-1) | a rapporté jeudi la télévision <u>publique TVP</u> .   | ، في يوم الخميس ازيع الخبر في التلفاز .  |
| (G.con.fd-4-2) | «J'ai établi son acte de décès (...) Je suis sous le choc, je ne comprends pas ce qui s'est  | اعلنت في التلفاز انصدامها من الحدث وانها الذي حدث لم تفهمه لان المرأة قلبها توقف ولم   |

(omission du discours direct)

(omission du discours direct)

- passé, son cœur ne battait pas, elle ne respirait plus. J'avais la certitude qu'elle était morte»
- (G.con.fd-4-3) «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée», a raconté la nièce de l'héroïne
- (G.con.fd-5-2) Les faits remontent au 6 novembre..., a précisé la télévision.
- «J'ai établi son acte de décès (...) Je suis sous le choc, je ne comprends pas ce qui s'est passé, son cœur ne battait pas, elle ne respirait plus. J'avais la certitude qu'elle était morte»,
- (G.con.fd-5-3) «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée»
- (G.con.fd-7-3) «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud»
- (G.con.fd-8-2) «J'ai établi son acte de décès (...) Je suis sous le choc, je ne comprends pas ce qui s'est passé, son cœur ne battait pas, elle ne respirait plus. J'avais la certitude qu'elle était morte», a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.
- (G.con.fd-8-3) «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud», a-t-elle ajouté
- (G.con.fd-9-3) «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a
- تكن تتنفس.
- (omission du discours direct)
- اخت المتوفية بوقميلا كو كلويكز قالت انها كانت تعاني من تصلب
- (omission du discours direct)
- ظهرت الاحداث في 6 نوفمبر. تسكن جانينا كولكويز في ورتو ليولوسكي إستفاق في ثلاجة الجثث! إندهش الموظفين لان حقيقه الجثه تتحرك. اعلنت الطبيه وسلو سنرينر في التلفاز انها إتصدمت من الحدث وانها لم تفهم ما حدث لان المرأة قلبها توقف ولم تعد تتنفس وقد توفيت.
- (omission du discours direct)
- اكنت بنت عمته ان عمته لا تعلم انها مصابه بالتصلب المتقدم
- (omission du discours direct)
- بعد رجوعها للمنزل كانت تشعر بالبرد فطلبت شاي ساخن.
- (omission du discours direct)
- وقالت لم أفهم ماذا حدث قلبها كان يضرب بسرعه وتوقفت عن التنفس فتأكدت أنها قد ماتت. وصرحت بهذا القول الطبيبة "واسلوا قريز" بالتلفاز.
- (omission du discours direct)
- وروت القصة إنه الأخت " بوغميلا كولكيوس " بالجريدة المحلية. أنه ذات مره عادت للمنزل ورأتها بارده وطلبت شايًا حارًا وأصافت
- (omission du discours direct)
- لا اعرف ماذا حصل لها كانت تعاني من تصلب حاد هذا ما حكته ابنه اخيها بوقميلا في الجريدة

une sclérose très avancée» المحليه

(omission du discours direct)

- (G.con.fd-10-2) «J'ai établi son acte de décès (...) Je suis sous le choc, je ne comprends pas ce qui s'est passé, son cœur ne battait pas, elle ne respirait plus. J'avais la certitude qu'elle était morte», a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz. (omission de tout ce segment du texte)

L'omission dans les productions du groupe-contrôle concerne dans la majorité des cas l'omission du discours direct. Cela est du, nous supposons, de la négligence du respect de l'authenticité du texte de départ.

### 6.1.3 L'ajout

| Corpus          | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant   |
|-----------------|--|--|
| (G.con.fd-5-3)  | «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud» | اخر علم ان الضحية عادت الى منزلها وهي مسرعة وخائفة وطلبت شاي ساخن                |
| (G.con.fd-6-3)  | a précisé la télévision.   | ادلت بت اخت البطله بوجيميل في هذه الحادته المؤسفة                                |
| (G.con.fd-8-1)  | Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts.                           | حدث حقيقياً غريباً أن امراه بولدنيه تدعى "جانينا كولكيوس" في عمرها الواحد وتسعون |
| (G.con.fd-10-1) | déclarée morte à son domicile par une femme médecin                                      | أعلن موتها في منزلها من قبل الطبيبة الشابة                                       |

Les étudiants concernés ont ajouté des segments qui ne se trouvent pas dans le texte de départ. Ces ajouts sont, nous le supposons, des interprétations très erronées des segments de texte de départ.

### 6.1.4 L'interférence

| Corpus          | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant   |
|-----------------|--|--|
| (G.con.fd-3-1)  | a rapporté jeudi la télévision publique TVP  | وذكرت الخميس في التلفزيون الجمهوري (TVP).  |
| (G.con.fd-7-2)  | a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.   | ، قال الطبيب على شاشة التلفاز. ويسلاوا قزيز.   |
| (G.con.fd-9-1)  | Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts. Janina Kolkiewicz, 91 ans,                  | البولونية استيقظت من وسط الموتى جانينا كولكويك عمرها 91 سنة                              |
| (G.con.fd-10-3) | «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud», a-t-elle ajouté. | " في مرة من المرات عادت الى المنزل حدثها كانت تشعر بالبرد وطلبت شاي حار " <u>اضافت</u> . |

Les quatre erreurs d'interférence concernent l'ordre des mots dans la phrase. En effet, les étudiants ont suivi littéralement l'ordre des mots dans la phrase du texte de départ.

### 6.2 Analyse des traductions du texte de faits divers réalisés par le groupe-expérimental

Dans le tableau ci-dessous (tableau-22) sont relevées toutes les erreurs de traduction ayant été soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte des faits divers.

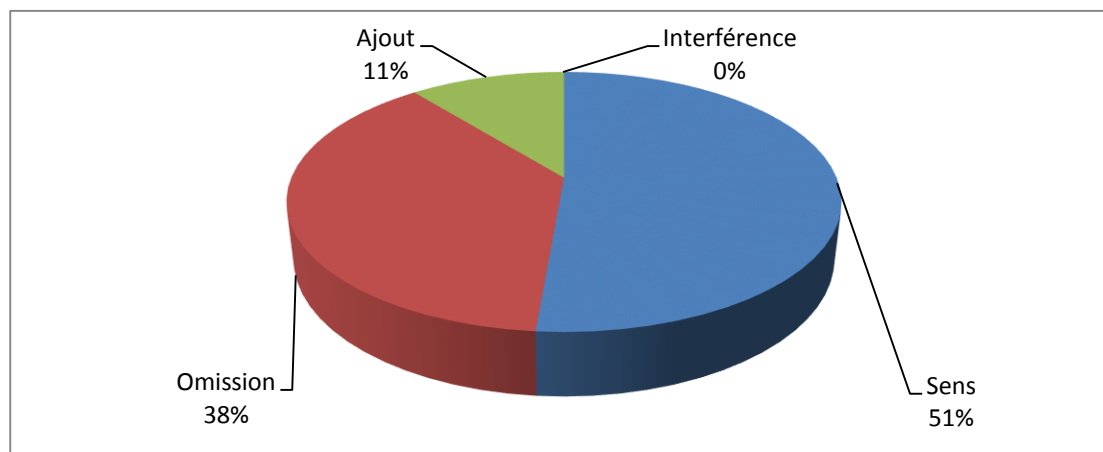
| Erreurs de traduction |  |
|-----------------------|--|
|-----------------------|--|

| N° de copie  | N° de paragraphe | Sens      | Omission  | Ajout    | Interférence |
|--------------|------------------|-----------|-----------|----------|--------------|
| 1            | 1                | ++        | +++       |          |              |
|              | 2                |           |           | +        |              |
|              | 3                |           | +++       | +        |              |
| 2            | 1                |           |           | +        |              |
|              | 2                | +         |           |          |              |
|              | 3                | +         |           |          |              |
| 3            | 1                |           |           |          |              |
|              | 2                |           | +         |          |              |
|              | 3                |           | +         |          |              |
| 4            | 1                | +         |           |          |              |
|              | 2                | +         | ++        |          |              |
|              | 3                | +         |           |          |              |
| 5            | 1                |           |           |          |              |
|              | 2                | +         |           |          |              |
|              | 3                | ++        |           |          |              |
| 6            | 1                |           |           |          |              |
|              | 2                |           |           |          |              |
|              | 3                | +         |           | +        |              |
| 7            | 1                |           |           |          |              |
|              | 2                |           | ++        |          |              |
|              | 3                |           |           |          |              |
| 8            | 1                | +         | +         |          |              |
|              | 2                |           | +         |          |              |
|              | 3                | ++        |           |          |              |
| 9            | 1                | ++        |           |          |              |
|              | 2                |           |           |          |              |
|              | 3                |           | +         |          |              |
| 10           | 1                | +         |           |          |              |
|              | 2                | +         |           | +        |              |
|              | 3                | +         | +         |          |              |
| <b>Total</b> |                  | <b>19</b> | <b>16</b> | <b>5</b> | <b>0</b>     |

Tableau-22 : erreurs de traduction *G.ex.f*

Dans les traductions du texte des faits divers réalisées par le groupe-expérimentale, nous avons relevé (40) erreurs de traduction. Les erreurs les plus fréquentes sont celles de sens (19), tandis que les erreurs les moins fréquentes sont celles d'interférence (0). Parmi les

(90) erreurs figurent (14) erreurs d'omission et (4) erreurs d'ajout. La graphique suivant l'illustre.



Graphie-15: Répartition sur la base de nombre des erreurs de traduction soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte des faits divers

## 6.2.1 Erreurs de sens

Dans ce que suit nous analyserons les fautes de sens dans leurs trois sous-catégories (faux sens, contre-sens et non-sens).

### 6.2.1.1 Le faux sens

| Corpus        | Segment du texte proposé à la traduction                                       | Traduction proposée par l'étudiant                     |
|---------------|--|--|
| (G.ex.fd-1-1) | a rapporté jeudi la télévision publique TVP.                                   | أعلن التلفزيون القومي                                  |
| (G.ex.fd-1-1) | déclarée morte à son domicile par une femme médecin et transportée à la morgue | بعد وفاتها في منزلها ونقلها إلى المشرحه بواسطه الطبيه. |
| (G.ex.fd-2-2) | J'avais la certitude qu'elle était morte                                       | واني قمت باعلان موتها                                  |
| (G.ex.fd-2-3) | et demandé un thé chaud  | وطلبت كوب من الماء الساخن                              |
| (G.ex.fd-4-1) | déclarée morte à son domicile par une femme                                    | كان خبر موتها من منزلها على يد ممرضتها                 |

- médecin et transportée à la morgue, s'y est réveillée onze heures plus tard, a rapporté jeudi la télévision publique TVP.
- (G.ex.fd-4-2) J'avais la certitude qu'elle était morte», a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.
- (G.ex.fd-4-3) a raconté la nièce de l'héroïne
- (G.ex.fd-5-2) », a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz.
- (G.ex.fd-5-3) a raconté la nièce de l'héroïne
- (G.ex.fd-5-3) et demandé un thé chaud
- (G.ex.fd-6-3) , elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud
- (G.ex.fd-8-1) Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts
- (G.ex.fd-8-3) a raconté la nièce de l'héroïne
- (G.ex.fd-8-3) Une fois ramenée à la maison,
- (G.ex.fd-9-1) s'est littéralement réveillée d'entre les morts
- (G.ex.fd-9-1) a rapporté jeudi la télévision publique TVP.
- (G.ex.fd-10-1) s'y est réveillée onze heures plus tard
- (G.con.fd-10-2) Les faits remontent au 6 novembre
- واعلن خبر الوفات ... بعد 11 ساعة يوم الخميس في التلفاز القومي.
- عندما وصلت الى المستشفى وقام الطبيب بتحريه شهادته وفاتها وذكرت الطبيبة خبر الوفاة في التلفاز.
- افادت ابنة اخ الضحية
- وذكرت خبر الوفاة في التلفاز
- وافادت ابنة اخ الضحية
- وقامت بشرب الشاي ساخن
- قالت عمتي ان الجو بارد وطلبت شاي حار".
- كما أعلن حرفياً في التلفزيون القومي يوم الخميس
- وروت القصة ابنه أخيها "بوجوميلاً" في الصحيفة المحلية
- وأنها ذات مره بعد الحادثه دخلت عليهم وقالت أنها تشعر بالبرد
- إستيقظت من الموت توفت في منزلها
- ويوم الخميس تم أخذها الى التلفزيون القومي.
- وقد رجعت من موتها في الساعة الحادية عشر في ساعات متأخرة
- عادت جانبنا في السادس من شهر نوفمبر

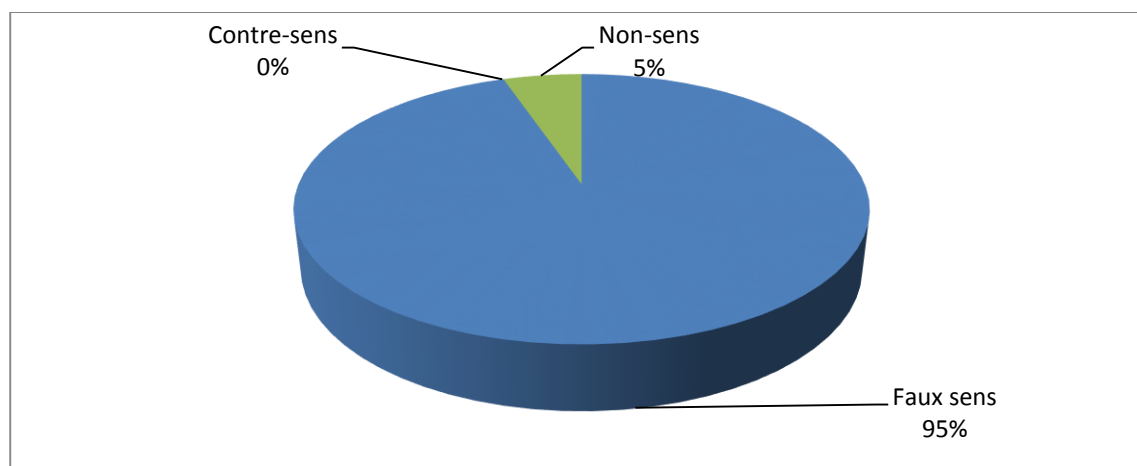
### 6.2.1.2 Le contre sens

Aucune erreur de contre-sens n'a été soulevée dans les traductions du groupe-expérimental pour le texte du faits divers.

### 6.2.1.3 Le non-sens

| Corpus         | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant                                     |
|----------------|--|--|
| (G.ex.fd-10-3) | La police a ouvert une enquête sur cette histoire inhabituelle et le médecin risque des poursuites pénales | فتحت الشرطة القضية في هذه القصة الغير عادية وتم ملاحقة طبيبتها جنائياً |

L'erreur de sens la plus fréquente est le faux-sens (18 fois) alors que l'erreur de sens la moins fréquente est le contre-sens (zéro fois). L'erreur de non-sens a été soulignée une fois. La graphique suivante l'illustre.



Graphie- 16: Répartition sur la base de nombre des erreurs de sens soulignées dans les traductions du groupe-expérimentale pour le texte des faits divers

### 6.2.2 L'omission

| Corpus | Segment du texte proposé à la traduction | Traduction proposée par l'étudiant |
|--------|--|------------------------------------|
|--------|--|------------------------------------|



- (G.ex.fd-1-1) a rapporté **jeudi** la télévision publique TVP. أعلن التلفزيون القومي
- (G.ex.fd-1-1) Une Polonaise s'est littéralement réveillée **d'entre les morts** استيقاظ امرأة بولونية تبلغ من العمر إحدى وتسعون عاماً، بعد وفاتها في منزلها
- (G.ex.fd-1-1) transportée à la morgue, s'y est réveillée **onze heures plus tard** أعلن التلفزيون القومي عن استيقاظ امرأة بولونية تبلغ من العمر إحدى وتسعون عاماً، بعد وفاتها في منزلها ونقلها إلى المشرحه بواسطة الطبيبيه.
- (G.ex.fd-1-3) «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose **très avancée**» "عمتي لا تعرف ما الذي حدث معها لأنها مصابه بتصلب حاد"
- (G.ex.fd-1-3) **elle nous a dit avoir très froid** et demandé un thé chaud . "عندما عدنا للمنزل طلبت منا كوب شاي ساخن."
- (G.ex.fd-1-3) a indiqué la TVP. ....
- (G.ex.fd-3-2) », a déclaré à la télévision le médecin, Wieslawa Czyz. وصرح طبيبها في التلفاز
- (G.ex.fd-3-3) a raconté la nièce de l'héroïne malgré elle de cette histoire, Bogumila Kolkiewicz, citée par un journal **local** وقالت ابنة أخ جانينا في الصحيفة
- (G.ex.fd-4-2) a déclaré à la télévision le médecin, **Wieslawa Czyz.** وقالت طبيبته
- (G.ex.fd-4-2) **à la stupéfaction** de ses employés qui ont vu un sac noir censé contenir son corps a commencé à bouger حيث شاهد الموظفين حقيبة سوداء بداخلها جسد يبدأ بالتحرك
- (G.ex.fd-7-2) ses employés qui ont vu un sac noir **censé contenir son corps** a commencé à bouger ورأو الموظفين كيساً أسود قد بدأ بالتحرك
- (G.ex.fd-7-2) a déclaré à la télévision le médecin, **Wieslawa Czyz.** ونقل تصريحاً من طبيبته في التلفزيون
- (G.ex.fd-8-1) déclarée morte à son domicile **par une femme médecin** من إعلان وفاتها في منزلها
- (G.ex.fd-8-2) a déclaré à la télévision le médecin, **Wieslawa Czyz.** وصرحت الطبيبيه في التلفزيون القومي

- (G.ex.fd-9-3) «Ma tante ne sait rien de ce qui lui est arrivé, car elle a une sclérose très avancée», a raconté la nièce de l'héroïne  
 بوجميلا إبنة اخ جانيينا افادت بأن عمتهما لم تكن تدري بما حصل لها ... انها كانت تعاني من تصلب حاد. هذا ما ذكرته للجريدة المحلية  
**(omission du discours direct)**
- (G.ex.fd-10-3) «Une fois ramenée à la maison, elle nous a dit avoir très froid et demandé un thé chaud», **a-t-elle ajouté**  
 بعد رجوعها إلى البيت قالت أنها تشعر بالبرد الشديد وطلبت كوب من الشاي"

Nous constatons que l'omission dans les productions du groupe-expérimentale ne se concentre pas sur l'omission du discours direct. Elle concerne plutôt d'autres éléments comme l'omission des pronoms des segments entiers du texte de départ.

### 6.2.3 L'ajout

| Corpus        | Segment du texte proposé à la traduction   | Traduction proposée par l'étudiant                                       |
|---------------|--|--|
| (G.ex.fd-1-2) | Les faits remontent au 6 novembre  | <u>مضيفاً أيضاً</u> أن الوقائع حدثت في السادس من نوفمبر                  |
| (G.ex.fd-1-3) | La police a ouvert une enquête sur cette histoire inhabituelle et le médecin risque des poursuites pénales | فتحت الشرطة قضية في هذه القصة المريبة ويأين <u>الطبيبة يجب أن تعاقب.</u> |
| (G.ex.fd-2-1) | Une Polonaise s'est littéralement réveillée d'entre les morts  | <u>في احداث مفع في بولندا</u> , استيقظت جنينا كستوس يعد موتها            |
| (G.ex.fd-6-3) | La police a ouvert une enquête sur cette histoire inhabituelle   | القومي ان الشرطة قد فتحت تحقيق حول هذه <u>الحادثه المفجعه</u>            |

Quatre erreurs d'ajout ont été commises. Il s'agit d'introduction d'un mot qui ne se trouve pas dans le texte de départ.

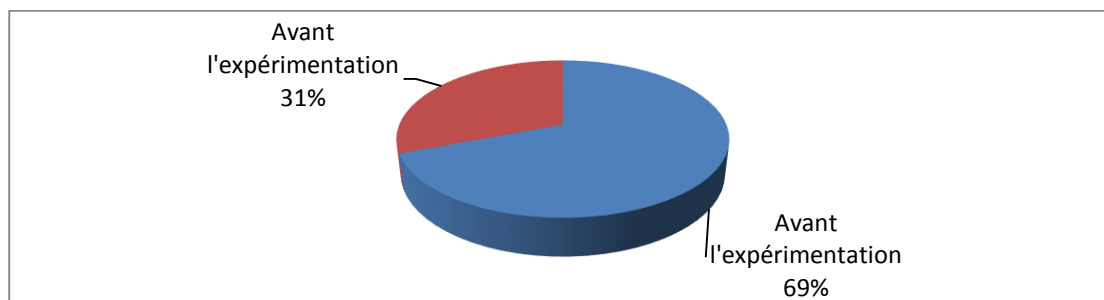
#### **6.2.4 L'interférence**

Aucune erreur d'interférence n'a été soulevée dans les traductions du groupe-expérimental pour le texte du faits divers.

#### **Bilan de l'analyse**

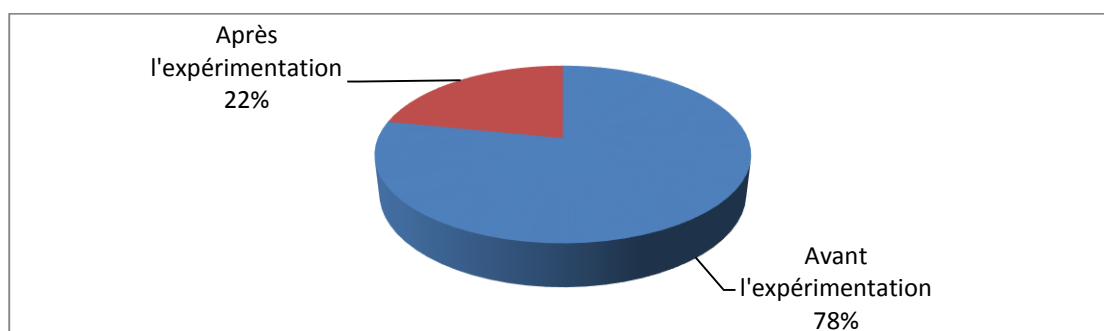
L'analyse des traductions réalisées pour les textes des faits divers avant et après l'expérimentation montre que le nombre total des erreurs de

traduction commises avant l'expérimentation est de 90, alors qu'après l'expérimentation il est de 40. Nous avons donc une amélioration de 38% dans les traductions proposées pour le texte des faits divers (voir Graphie-17).



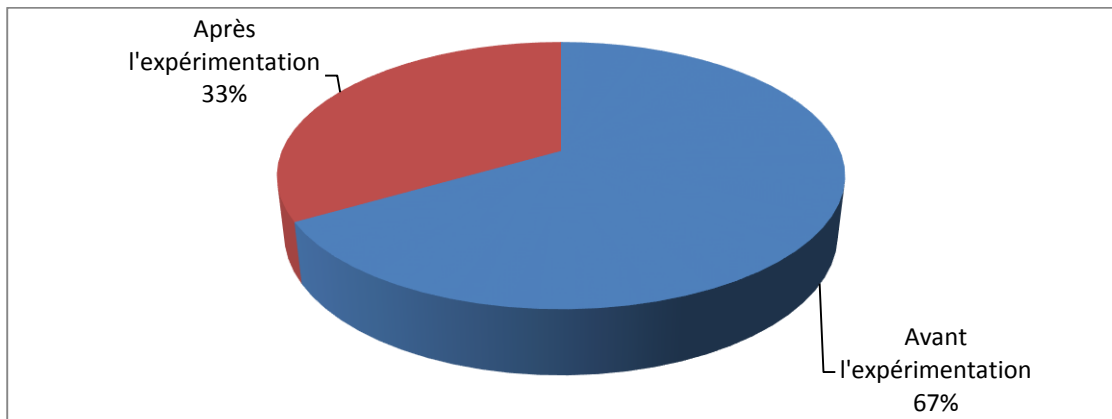
*Graphique17-: Présentation de nombre des erreurs de traduction soulignées sur les traductions avant et après l'expérimental pour le texte des faits divers*

Nous avons soulevé 68 erreurs de sens avant l'expérimentation, alors que 19 erreurs ont été soulignées après l'expérimentation. Nous avons par conséquent une amélioration de 56% dans les traductions proposées par le groupe-expérimental pour le texte informatif. La (Graphie-18) le montre bien.



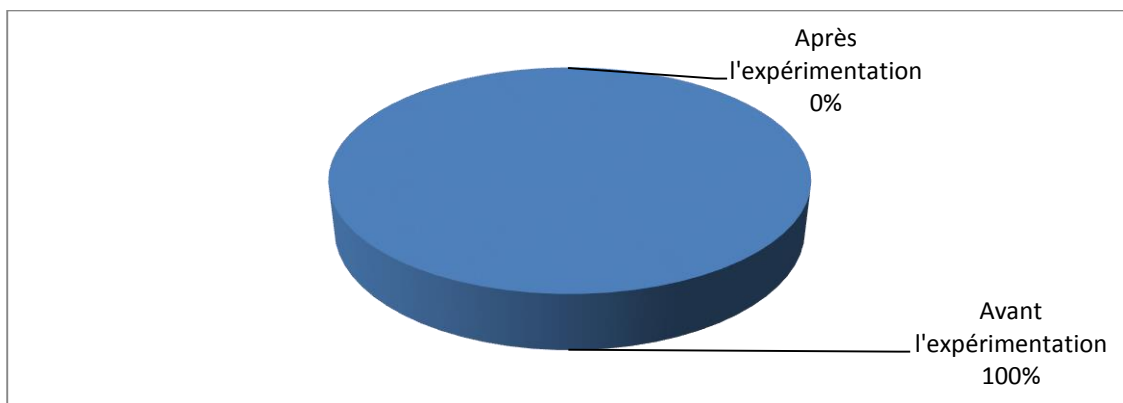
*Graphique-18: Présentation de nombre des erreurs de sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimental pour le texte des faits divers*

Les erreurs de sens (catégorie faux sens) étaient 36 avant l'expérimentation, alors qu'elles sont de nombre de 18 après l'expérimentation (Voir Graphie-19).



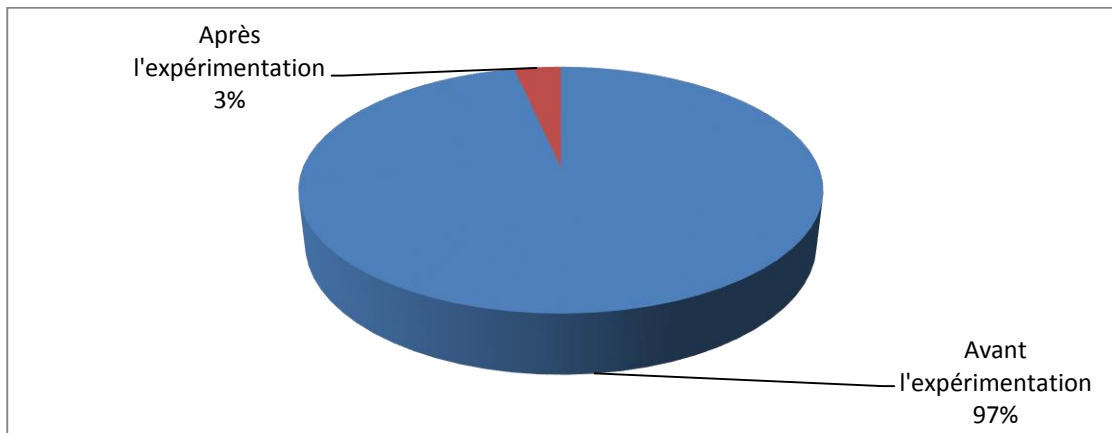
*Graphique-19: Présentation de nombre des erreurs de faux sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation*

Les erreurs de sens (catégorie contre-sens) étaient de nombre de 4 avant l'expérimentation, alors qu'elles sont de nombre de zéro après l'expérimentation (Voir Graphie-20).



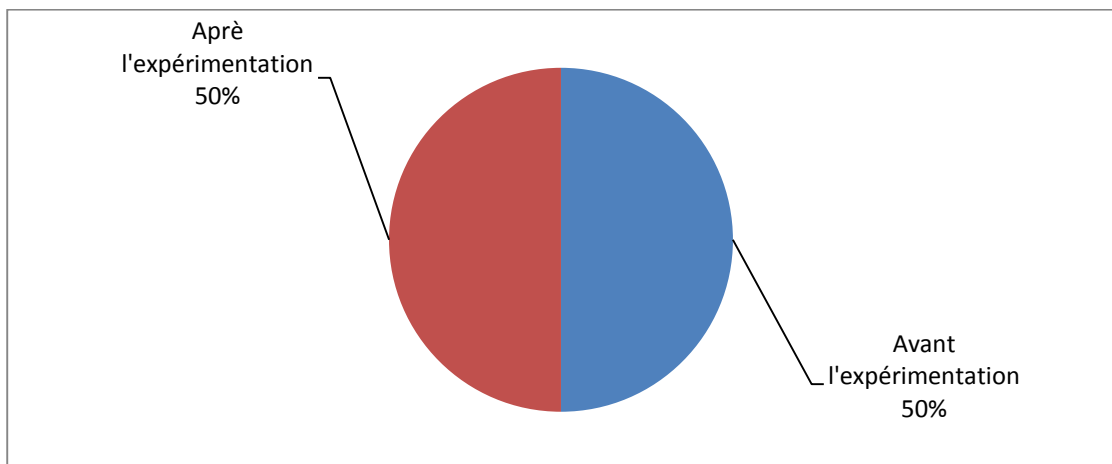
*Graphique-20: Présentation de nombre des erreurs de contre-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation*

Les erreurs de sens (catégorie contre-sens) étaient de nombre de 28 avant l'expérimentation, alors qu'elles sont de nombre de 1 après l'expérimentation (Voir Graphie-21).



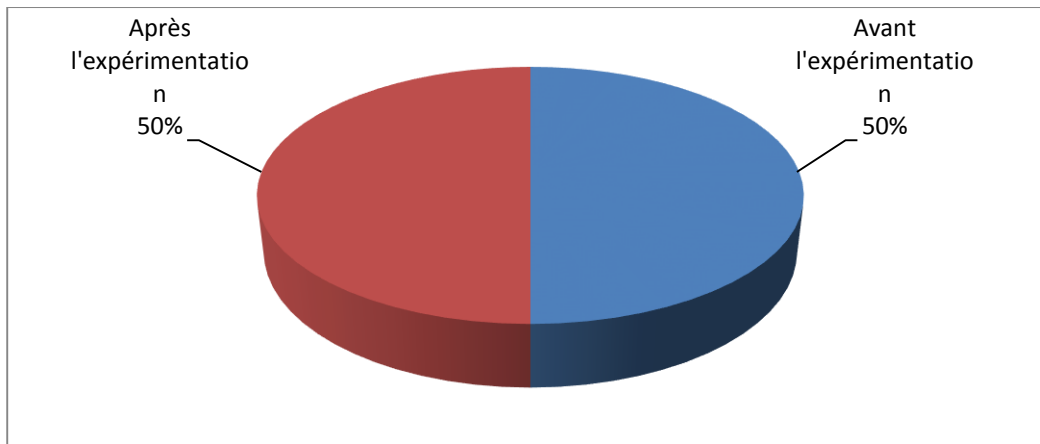
*Graphique-21: Présentation de nombre des erreurs de non-sens soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation*

Nous avons souligné 14 erreurs d'omission avant l'expérimentation alors qu'après l'expérimentation nous avons soulevé 14 erreurs. Nous n'avons pas donc de changement (Voir Graphie-22).



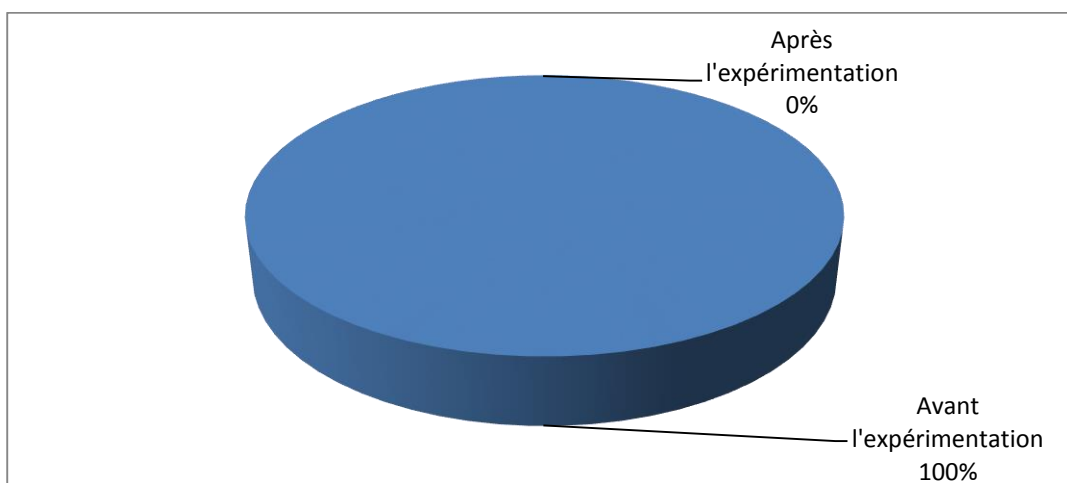
*Graphique-22: Présentation de nombre des erreurs d'omission soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation*

Nous avons marqué 4 erreurs d'ajout avant l'expérimentation et nous avons marqué le même nombre d'erreur après l'expérimentation. Nous n'avons pas donc de changement. La (Graphie-23) l'illustre.



*Graphique-23: Présentation de nombre des erreurs d'ajout soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation*

Les erreurs d'interférence sont de nombre de 4 avant l'expérimentation, alors qu'après l'expérimentation nous n'avons pas marqué d'erreur. La (Graphique-24) le montre.



*Graphique-24 : Présentation de nombre des erreurs d'interférence soulignées sur les traductions avant et après l'expérimentation*

### 6.3 Conclusion des analyses

L'analyse des erreurs de traduction dans les productions des étudiants concernés par cette étude a été effectuée sur un corpus de quatre ensembles: un texte informatif traduit avant et après l'expérimentation

et un texte des faits divers traduit également avant et après nos interventions.

L'analyse des traductions effectuées par le groupe-contrôle affirme notre hypothèse de départ postulant que les pratiques erronées de nos étudiants face à un texte à traduire ne relèvent pas non seulement d'une incompétence linguistique mais plutôt d'une pratique de traduction induite par une pédagogie inachevée.

Si nous mettons en relation les traductions analysées, nous pourrions souligner des points importants. Examinant les traductions du texte informatif et du texte des faits divers, nous constatons que les traductions du groupe-expérimentale sont de meilleure qualité que celles du groupe-contrôle. Cela pourra être justifié par les raisons suivantes:

- Le groupe-expérimental a évité d'utiliser la traduction comme un simple exercice linguistique de recherche d'équivalences formelles du texte de départ au texte d'arrivée. Cet évitement a contribué à la production des traductions de bonne qualité. Ce point peut être concrétisé par la diminution des erreurs de sens avant et après l'expérimentation.
- Le groupe-expérimental a développé une réflexion linguistique aux deux langues en question. Cette réflexion lui a permis d'éviter de commettre trop d'erreurs d'interférence. Le nombre important d'erreurs d'interférence souligné dans les traductions du groupe-contrôle est justifié par le manque de la réflexion contrastive de la part de ce groupe-contrôle.
- Les interventions que nous avons menées auprès du groupe-expérimental ont contribué au renforcement de la motivation des étudiants. En effet, le groupe-contrôle adopte une stratégie d'omission quand un segment de texte lui était difficile et cela est



du, nous pensons, au manque de motivation. Le groupe-expérimental a moins recours à l'omission que le groupe-expérimental surtout pour le texte informatif. Mais pour le texte des faits divers, nous pensons que le groupe-expérimental a abusé à l'utilisation de principe de médiation linguistique qui dit que le traducteur n'est pas obligé de reproduire en tout point le texte de départ et qu'il faut réfléchir aux besoins du récepteur du texte d'arrivée.

- Les erreurs d'ajout ont été diminuées grâce au principe du vouloir-dire de l'auteur au respect du quel les étudiants ont été initiés lors de nos interventions. Nous notons une diminution de 72% d'erreur d'ajout pour le texte informatif. Mais pour le texte des faits divers, nous n'avons pas remarqué un problème sérieux d'ajout dans les traductions effectuées avant ou après l'expérimentation.

L'analyse montre également que les étudiants étaient plus à l'aise avec les traductions du texte des faits divers qu'avec le texte informatif. Cela se justifie par la simplicité de sa structure et par la familiarité des étudiants avec ce genre du texte.

Les résultats de l'analyse effectuée sur les quatre ensembles du corpus montrent clairement une différence significative entre les traductions faites par le groupe-contrôle et celles faites par le groupe-expérimental. Nous pensons que la compréhension des fondements et des principes de l'approche de médiation linguistique était un élément clé pour cette amélioration. Cela affirme donc notre deuxième hypothèse supposant qu'en initiant les étudiants à la traduction proprement dite à l'aide des activités langagières de médiation linguistique, ceux-ci développeraient une bonne compétence de traduction/ médiation.

## **Conclusion générale**

Nous avons abordé dans cette étude la problématique de la traduction pédagogique. L'objectif majeur de cette étude était de proposer une

approche de médiation linguistique en vue de remédier les difficultés de traduction observées chez les apprenants soudanais en FLE et de développer chez ces apprenants une compétence de traduction. Nous avons utilisé une méthodologie expérimentale pour tester les effets de l'approche de médiation linguistique.

Notre méthodologie de recherche consistait à analyser des traductions réalisées par notre public visé. Nous avons mené une expérimentation auprès du public visé ayant comme objectif d'expérimenter l'approche de médiation linguistique en sa qualité de nouvelle approche pour travailler la traduction en classe de langue étrangère. En expérimentant cette approche nous voulions savoir quels changements nos interventions auraient provoqués sur les traductions réalisées par les étudiants en question dans cette étude.

La différence entre les traductions effectuées avant et après l'expérimentation montre bien que l'approche de médiation linguistique aide les apprenants à développer une compétence de traduction. Cette approche envisage la traduction comme une compétence communicative. L'apprenant y est considéré comme médiateur social/traducteur.

Nous sommes donc parvenu, par l'intermédiaire des analyses des corpus à montrer que les pratiques erronées des étudiants face à un texte à traduire ne sont pas engendrées par une incompétence linguistique mais c'est plutôt la façon dont ces étudiants envisagent l'opération de traduction. En effet, les étudiants croyaient à l'existence du parallélisme parfait entre deux langues données et cela nuit gravement à leur traduction comme nous l'avons montré à l'analyse des productions du groupe-contrôle. Nous sommes parvenu également à démontrer que l'approche de médiation linguistique pourra aider les étudiants à améliorer la qualité des traduction qu'ils effectue. En effet, La médiation linguistique vise, entre autres, un étudiant/acteur social sensibilisé à la réalité de différente langue.

Par ailleurs, ces résultats confirment nos deux hypothèses selon la première, les pratiques erronées de nos étudiants face à un texte à traduire se manifestant dans leur production/traduction ne relèvent pas non seulement d'une incompétence linguistique mais plutôt d'une pratique de traduction induite par une pédagogie inachevée et selon la deuxième, en initiant les étudiants à la traduction proprement dite à l'aide des activités langagières de médiation linguistique, ceux-ci développeraient une compétence de traduction/ médiation qui donne une valeur ajoutée à leur apprentissage de la langue étrangère.

Il faut bien clore, au terme de cette étude, que notre sujet reste encore inachevé et que certains de ses aspects nécessitent un approfondissement. En réalité, nous sommes conscients que cette étude génère autant de questions qu'elle donne de réponses, quant aux questions théoriques qu'aux questions liées aux pratiques de traduction en classe de FLE. Ces questions s'inscrivent dans la continuité de notre projet de recherche sur l'enseignement de la Traduction en FLE. Nous notons qu'il nous va falloir étudier immédiatement l'effet de l'initiation des étudiants aux principes de médiation linguistique depuis leur première année jusqu'à la fin du cursus universitaire sur leur compétence de traduction envisagée comme une compétence communicative. Cette étude impliquerait un travail d'observation de longue durée avec un groupe d'étudiant sélectionné dès leur première année. Enfin, nous espérons que notre travail puisse contribuer à ouvrir la voie à d'autres travaux de recherche sur les problématiques liées à la traduction pédagogique et l'utilisation de la médiation linguistique en classe de FLE.

## **Table des matières**

Dédicace

2

|   |    |
|---|----|
| Remerciements   | 3  |
| Sommaire  | 4  |
| Liste des tableaux  | 5  |
| Liste des abréviations  | 6  |
| Abstrait  | 8  |
| Abstract  | 9  |
| ملخص  | 10 |
| <b>Introduction générale</b>  | 11 |
| <b>Première partie: Contexte théorique</b>  |    |
| <i>Premier chapitre: CECR, notions clés</i>                                       | 14 |
| 1.0 Introduction  | 15 |
| 1.1 L'historique et les objectifs du CECR   | 15 |
| 1.2 Les quatre axes de réflexion du CECR  | 17 |
| 1.2.1 Perspective actionnelle et la notion de Tâche                               | 18 |
| 1.2.2 Les six niveaux communs de référence  | 22 |
| 1.2.3 Les trois compétences communicatives  | 28 |
| 1.2.3.1 Les compétences communicatives langagières                                | 28 |
| 1.2.3.1.1 Compétences linguistiques   | 29 |
| 1.2.3.1.2 Compétences socioculturelles  | 30 |
| 1.2.3.1.3 Compétences pragmatiques  | 30 |
| 1.2.4 Les activités langagières   | 31 |
| 1.3 Conclusion  | 34 |
| <i>Deuxième chapitre : Vue d'ensemble sur la notion de traduction pédagogique</i> | 35 |
| 2.0 Introduction  | 36 |

|   |  |    |
|---|--|----|
| 2.1   | Traduction pédagogique : définition et domaine d'application                                       | 37 |
| 2.2   | Traduction proprement dite vs Traduction pédagogique   | 42 |
| 2.3   | Techniques classiques de la Traduction pédagogique   | 44 |
| 2.3.1   | Thème  | 45 |
| 2.3.2   | Version  | 46 |
| 2.4   | Place de la Traduction pédagogique dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères | 47 |
| 2.5   | Traduction pédagogique : les pour et les contre  | 50 |
| 2.5.1   | Les contre   | 50 |
| 2.5.2   | Les pour   | 52 |
| 2.6   | Revalorisation de la Traduction pédagogique  | 54 |
| 2.6.1   | Approche de LAVAULT (1985)   | 54 |
| 2.6.2   | Approche de Le Féal (1987)   | 58 |
| 2.6.3   | Approche de Grellet (1991)   | 59 |
| 2.7   | Conclusion   | 61 |
| <b>Deuxième partie: Cadre conceptuel</b>                                |  |    |
| <i>Chapitre trois: Médiation linguistique : approches et évaluation</i> |  | 63 |
| 3.0   | Introduction   | 64 |
| 3.1   | Médiation, étymologie du mot   | 65 |
| 3.2   | Les dimensions de la médiation   | 65 |
| 3.2.1   | La dimension linguistique  | 66 |
| 3.2.2   | La dimension culturelle  | 66 |

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 3.2.3   | La dimension sociale  | 66 |
| 3.3     | La médiation linguistique   | 67 |
| 3.4     | Approches de médiations linguistiques                                   | 72 |
| 3.4.1   | Approche de Carpi (2006)  | 72 |
| 3.4.2.  | Approche de Weissman (2012)   | 74 |
| 3.4.3.  | Approche de Michler (2012)  | 75 |
| 3.5     | Evaluation des activités de médiation linguistique                      | 76 |
| 3.5.1   | Les pôles de l'évaluation des traductions                               | 77 |
| 3.5.2   | Les méthodes d'évaluation des traductions                               | 78 |
| 3.5.2.1 | L'évaluation empirique  | 78 |
| 3.5.2.2 | L'évaluation raisonnée  | 79 |
| 3.5.2.3 | L'évaluation positive   | 82 |
| 3.6     | Conclusion  | 82 |
|         | <i>Chapitre quatre : Cadre méthodologique et présentation du corpus</i> | 84 |
| 4.0     | Introduction  | 85 |
| 4.1     | Problématique et questions de recherche                                 | 85 |
| 4.2     | Hypothèses de la recherche  | 87 |
| 4.3     | Recueil des données   | 88 |
| 4.4     | Public visé   | 89 |
| 4.5     | Les textes traduits par le groupe-contrôle                              | 90 |
| 4.6     | L'expérimentation   | 91 |
| 4.6.1   | Approche éclectique de médiation linguistique écrite                    | 91 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 4.6.1.1                                     | Dans quels objectifs nous travaillons ces activités ?                            | 92  |
| 4.6.1.2                                     | Les démarches didactiques à suivre pour travailler les activités de médiation    | 94  |
| 4.6.2                                       | Les interventions auprès du groupe-expérimental                                  | 97  |
| 4.7   | Les textes traduits par le groupe-expérimental                                   | 98  |
| 4.8   | La consigne  | 100 |
| 4.9   | Présentation des textes à traduire   | 100 |
| 4.10  | Constitution du corpus   | 102 |
| 4.11  | Grille d'analyse   | 103 |
| <b>Troisième partie: Analyse des corpus</b> |  |     |
|   | <i>Chapitre cinq : analyse des traductions du texte informatif</i>               | 105 |
| 5.0   | Introduction   | 106 |
| 5.1   | Analyse des traductions du texte informatif réalisées par le groupe-contrôle     | 106 |
| 5.1.1                                       | Erreurs de sens  | 108 |
| 5.1.1.1                                     | Le faux sens   | 109 |
| 5.1.1.2                                     | Le contre sens   | 111 |
| 5.1.1.3                                     | Le non-sens  | 112 |
| 5.1.2                                       | L'omission   | 114 |
| 5.1.3                                       | L'ajout  | 117 |
| 5.1.4                                       | L'interférence   | 118 |
| 5.2   | Analyse des traductions du texte informatif réalisées par le groupe-expérimental | 120 |



|  |      |
|--|------|
| 5.2.1 Erreurs de sens  | 120  |
| 5.2.1.1 Le contre sens   | 122  |
| 5.2.1.2 Le non-sens  | 124  |
| 5.2.2 L'omission   | 1126 |
| 5.2.3 L'ajout  | 129  |
| 5.2.4 L'interférence   | 129  |
| <b>Bilan de l'analyse</b>  | 131  |
| <i>Chapitre six: analyse des traductions du texte de faits divers</i>                    | 145  |
| 6.0 Introduction   | 136  |
| 6.1 Analyse des traductions du texte de faits divers réalisés par le groupe-contrôle     | 136  |
| 6.2.1 Erreurs de sens  | 138  |
| 6.2.1.1 Le faux sens   | 138  |
| 6.2.1.2 Le contre sens   | 140  |
| 6.2.1.3 Le non-sens  | 141  |
| 6.2.2 L'omission   | 144  |
| 6.2.3 L'ajout  | 146  |
| 6.2.4 L'interférence   | 147  |
| 6.3 Analyse des traductions du texte de faits divers réalisés par le groupe-expérimental | 147  |
| 6.3.1 Erreurs de sens  | 149  |
| 6.3.1.1 Le faux sens   | 149  |
| 6.3.1.2 Le contre sens   | 151  |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 6.3.1.3 Le non-sens             | 151 |
| 6.3.2 L'omission                | 152 |
| 6.3.3 L'ajout                   | 153 |
| 6.3.4 L'interférence            | 154 |
| <b>Bilan de l'analyse</b>       | 155 |
| <b>Conclusion des analyses</b>  | 159 |
| <b>Conclusion générale</b>      | 162 |
| <b>Table des matières</b>       | 164 |
| <b>Bibliographie thématique</b> | 170 |
| <b>Glossaire des notions</b>    | 175 |

## **Bibliographie thématique**

### **1. Cadre européen commun de référence**

**BERARD, Evelyne (2009)**, *Approche par les tâches, pédagogie du projet et perspective actionnelle dans le quotidien de la classe de langue*, FDLM Recherches et Applications, N° 45, Clé International.

**CLAUS, Reinhardt et ROSEN, Evelyne (2010)**, Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Clé International, Paris.

**Conseil de l'Europe (2005)**, Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe/ Les Éditions Didier, Paris.

**GOULLIER, Francis (2006)**, Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Didier, Paris.

**LALLEMENT, Brigitte & PIERRET, Nathalie (2007)**, L'essentiel du CECR pour les langues, Hachette Éducation, Paris.

**RICHER, Jean-Jacques (2010)**, La didactique des langues interrogée par les compétences, EME, Bruxelles.

**ROBERT, Jean-Pierre et ROSEN, Evelyne (2010)**, Dictionnaire pratique du CECR, Editions Ophrys, Paris.

**ROSEN, Evelyne (2009)**, « *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue* », FDLM recherches et applications N° 45, pp. 6-14, Clé International, Paris.

## **2. Traduction, traduction pédagogique et évaluation des traductions**

**DELISLE, Jean (1993)**, La traduction raisonnée, Presse Universitaire d'Ottawa, Ottawa.

**LADMIRAL, Jean-René (1972)**, « *La traduction dans l'institution pédagogique* », Langages, N° 28, pp. 8-39.

**LADMIRAL, Jean-René (1994)**, Traduire : théorème pour la traduction, Gallimard.

**LAVAUULT, Élisabeth (1987)**, « *Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction* », FDLM recherches et applications numéro spécial août-septembre, pp. 119-127.

**LAVAUULT, Élisabeth (1991)**, « *Traduire en classe : pourquoi ou pour qui ?* », Triangle N° 10, pp. 49-58, Didier Érudition, Paris.

**LAVAUULT, Élisabeth (1998)**, *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Érudition.

**LE FEAL, Karla Dejean (1987)**, « *Traduction pédagogique et traduction professionnelle* », FDLM Recherches et Applications numéro spécial août- septembre, pp. 107-112.

**NENOPOULOU, Tonia (2006)**, « *Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'appréhension de la langue étrangère* », Études de Linguistique Appliquée, N° 141 janvier- mars, pp. 77- 84, Didier Érudition, Paris.

**LAROSE, Robert (1998)**, « *Méthodologie de l'évaluation des traductions* », Meta : Journal des traducteurs, vol. 43, N° 2, pp. 163-186.

**LUNGU-BADEA, Georgiana & POP, Mirela (2001)**, « *Repères pour l'évaluation en traduction* », Fascicula Limbi moderne, Tom 46 (60) Științe socio-umane. Limbi moderne, Educație fizică, pp. 75-81.

**MELIS, Nicole Martinez (2001)**, *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*, thèse de doctorat dirigée par Amparo hurado Albir, Université autonome de Barcelone.

**VELICU, Anca-Marina (2001)**, « *Évaluer la traduction de textes fonctionnels : repères et perspectives* », Dialogues, N° 4, pp. 132-136.

**DELISLE, Jean (1980)**, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Éditions de l'Université d'Ottawa.

**GRELLET, Françoise (1991a)**, « *Vers une pédagogie communicative de la traduction* », Triangle N° 10, pp. 85-94 Didier Erudition, Paris.

**GRELLET, Françoise (1991b)**, *Apprendre à traduire*, Presse Universitaire de Nancy.

**CARPI, Elena (2006)**, « *Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle* », *Études de Linguistique Appliquée*, N° 141 janvier- mars, pp. 69- 76, Didier Érudition, Paris.

**CALZA, Jorge (1987)**, « *Les langues voisines et la traduction pédagogique* », FDLM recherches et applications numéro spécial aoute-septembre, pp. 136-141.

**CAPELLE, Marie-José (1987)**, « *Traduction pédagogique : réhabilitation restauration, rénovation. Un pas vers la traduction interprétative* », FDLM recherches et applications numéro spécial aoute- septembre, pp. 128-135.

**CARPI, Elena (2006)**, « *Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle* », *Études de Linguistique Appliquée*, N° 141 janvier- mars, pp. 69- 76, Didier Érudition, Paris.

**CECCARELLI, Michela (2009)**, « *L'activité de traduction : choix méthodologiques et pratiques de classe en Vallée d'Aoste* », *Éducation et sociétés plurilingues* N° 27.

**CRISTEA, Teodora (1987)**, « *Valences didactiques de la traduction* », FDLM recherches et applications numéro spécial aoute- septembre, pp. 113-118.

**DE CASSINO, Lucilla (2006)**, « *A la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues* », Études de Linguistique Appliquée, N° 141 janvier- mars, pp. 85- 93, Didier Érudition, Paris.

### **3. Médiation linguistique**

**ADEN, Joëlle et WEISSMANN, Dirk (2012)**, « *La médiation, un maître mot, un mot de maître* », Études de Linguistique Appliquée, N° 167 juillet-septembre, pp. 265- 266, Didier Érudition, Paris.

**MICHLER, Christine (2012)**, « *Pour un développement précoce de la compétence de médiation linguistique : l'exemple de l'enseignement du français dans les collèges allemands* », Études de Linguistique Appliquée, N° 167 juillet- septembre, pp. 342- 353, Didier Érudition, Paris.

**PICCARDO, Enrica (2012)**, « *Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?* », Études de Linguistique Appliquée N° 167, pp. 285-296, Didier Érudition, Paris.

**PRUVOST Jean (2012a)**, « *Avant-propos* » *La médiation, un maître mot, un mot de maîtres* », Études de linguistique appliquée, N°167, p. 261-263.

**PRUVOST, Jean (2012)**, « *La médiation linguistique : entre traduction et médiation des langues vivantes* », Études de Linguistique Appliquée, N° 167 juillet- septembre, pp. 261- 263, Didier Érudition, Paris.

**WEISSMAN, Dirk (2012)**, « *La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche* », Études de Linguistique

Appliquée, N° 167 juillet- septembre, pp. 313- 323, Didier Érudition, Paris.

#### **4. Références diverses**

**BOYER, Henri et al (1990)**, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Clé International.

**CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle (2002)**, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble.

**CUQ, Jean-Pierre (2003)**, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, Paris.

**JAKOBSON, Roman (2003)**, Essais de linguistique générale, Edition de Minuit, Paris.

**BEACCO, Jean-Claude (2007)**, L'approche par compétences dans l'enseignement des Langues, Didier, Paris.

### **Glossaire des notions**

**Ajout** C'est l'introduction dans le texte d'arrivée des éléments

d'information qui ne se trouvent pas dans le texte de départ.

**Barbarisme** Il est une faute de traduction qui consiste à reproduire la structure grammaticale des mots étrangers. Cela est dû normalement de l'influence du texte de départ.

**CECR** Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), résultat de deux décennies de recherches, est comme son nom l'indique clairement, un cadre de référence. Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé en Europe mais aussi en d'autres continents et est disponible en [39 langues](#).

**Compétence** Le CECR souligne qu'afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication ... a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et à long terme.

**Compétence en traduction** La compétence en traduction est constituée des connaissances et des habilités que le traducteur doit posséder dans quatre domaines, à savoir les domaines de la compétence grammaticale ou linguistique, de la compétence sociolinguistique ou extralinguistique, de la compétence



discursive et de la compétence stratégique.

**Compétence linguistique**

La compétence linguistique est celle qui traite aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations (CECR : 2005 :17).

**Compétence plurilingue et pluriculturelle**

Il s'agit de la compétence à communiquer et à interagir au plan culturel d'une personne qui a l'expérience de plusieurs langues et de plusieurs cultures. Apprendre plusieurs langues ne conduit pas à une juxtaposition de compétences distinctes, mais à une nouvelle compétence complexe.

**Compétence pragmatique**

Elle recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels). Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.

**Compétences socioculturelles**

Cette compétence renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesses, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté, la composante socioculturelle affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Contresens</b>                 | Faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens contraire à celui qu'a voulu exprimer l'auteur.  |
| <b>Documents authentiques</b>     | Ils désignent des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes.  |
| <b>Évaluation des traductions</b> | Le terme d'évaluation des traductions s'utilise pour désigner à la fois la démarche visant à apprécier la qualité d'une traduction suivant des critères préalablement fixés (paramètres d'évaluation). C'est-à-dire mesurer les réussites et les échecs des traductions, les points forts et les points faibles et les démarches servant à relever méthodiquement les différents types de fautes qui sont à la base des barèmes de correction et grilles d'évaluation appliqués lors des concours d'admission aux écoles de traduction. |
| <b>Faute de langue</b>            | Elle se définit comme <i>faute de langue</i> toute erreur due à une méconnaissance de la langue de départ et de ses techniques. Ces erreurs peuvent être classées comme suit : le barbarisme, le solécisme, les impropriétés, la mauvaise cooccurrence, les fautes d'orthographe et les fautes de grammaire.  |
| <b>Faute de traduction</b>        | Et se définit comme faute de traduction toute erreur se manifestant dans le texte d'arrivée causée par une interprétation   |

erronée d'un segment du texte de départ. Delisle (1993 :31) distingue trois catégories de fautes de traduction.

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Fautes d'orthographe</b>  | Cela concerne les erreurs contraires au code typographique de la langue d'arrivée.   |
| <b>Fautes de grammaire</b>   | Elles désignent les erreurs qui ne sont pas conformes aux normes grammaticales de la langue d'arrivée.   |
| <b>Faux amis</b>             | Ils représentent des impropriétés sémantiques ou fausses analogies dues à la similitude de forme entre deux mots.  |
| <b>Faux sens</b>             | Faute de traduction qui consiste à attribuer à un mot ou à une expression du texte de départ une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens. Il s'agit donc d'un glissement de sens qui est dû d'une mauvaise appréciation du sens d'un mot ou d'un énoncé du texte de départ. |
| <b>Impropriétés</b>          | Ce sont les fautes de langue dues à un emploi inapproprié des structures de la langue d'arrivée.   |
| <b>Interférence</b>          | Elle montre la déviation d'un mot ou d'une expression par rapport à la norme. Le phénomène de l'interférence est causé par le contact entre les langues. Par ailleurs, la traduction est un lieu de contact par excellence.  |
| <b>Mauvaise cooccurrence</b> | Cela désigne la déformation des unités de signification consacrées par l'usage comme par exemple les clichés, les proverbes et les idiomatismes.   |

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Médiation linguistique</b> | La transformation ou l'adaptation de tout message oral ou écrit pour le rendre intelligible à des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes langues-cultures, et ceci dans une visée pragmatique d'efficacité de la communication pour l'action conjointe. Dans un sens plus large, la médiation est également le processus qui relie le social, le culturel et l'universel  |
| <b>Niveaux de référence</b>   | Le CECR décrit les compétences en langues étrangères à six niveaux : A1 et A2, B1 et B2, C1 et C2. Il définit également trois niveaux intermédiaires (A2+, B1+, B2+). Basé sur une recherche empirique et une large consultation, cette échelle permet de comparer des tests et des examens en différentes langues. Il fournit aussi une base pour la reconnaissance mutuelle de certifications en langues, favorisant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. |
| <b>Non-sens</b>               | Faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens erroné qui a pour effet d'introduire dans le texte d'arrivée une information absurde. Le non-sens : Il représente la faute de traduction qui porte atteinte à la logique aboutissant à une traduction totalement dépourvue de sens absurde.   |
| <b>Omission</b>               | C'est l'absence d'un effet de sens ou d'un effet stylistique du texte de départ.   |
| <b>Solécisme</b>              | Il concerne les fautes de langue découlant d'un emploi inadéquat des structures syntaxiques de la langue d'arrivée.  |
| <b>Tâche</b>                  | Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en  |

fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de carte, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe.

**Thème** Le thème se définit comme un exercice d'expression écrite qui consiste à transposer un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère, son objectif est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant.

**Traduction** la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification puis quant au style.

**Traduction pédagogique** La traduction pédagogique est celle utilisée dans une classe de langue et dont la finalité, même si elle utilise les méthodes de la traduction professionnelle, n'est pas de former des traducteurs professionnels. Son objectif n'est pas seulement de faciliter et de perfectionner l'apprentissage d'une langue étrangère donnée mais aussi d'initier les apprenants à la traduction considérée comme une compétence communicative.

**Traduire** Traduire est avant tout se mettre au service de ses futurs lecteurs et fabriquer à leur intention un *équivalent* du texte de départ : soit, d'abord, un texte qui livre, avec le moins de distorsion possible, toute l'information contenue dans celui

d'origine. Mais traduire, c'est aussi produire un texte duquel il convient d'exiger trois autres qualités : qu'il soit rendu « naturellement » en langue d'arrivée, qu'il soit parfaitement intégré à la culture d'arrivée et qu'il parvienne, par une adroite manipulation de l'écriture, à donner l'idée la plus juste de l'originalité et des inventions stylistiques de l'auteur traduit.

**Version**

La version se définit comme un exercice de compréhension et d'expression écrite qui consiste à transposer un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle.

**Version classique**

Cette forme de version consiste à traduire un court extrait d'un texte littéraire qui n'a jamais été étudié auparavant.

**Version préparée**

La version préparée est celle qui se fait oralement et consiste à traduire tout ou une partie d'un texte (généralement non littéraire) dont le sens a été expliqué pendant plusieurs cours. Cet exercice vise à contrôler la compréhension du texte.

**Version préparée, élaborée et écrite**

La version préparée, élaborée et écrite représente une sorte d'approfondissement de l'exercice précédent. Elle porte sur un extrait Court d'un texte étudié dans sa totalité, et qui est aussi un exercice de stylistique.