

Aline Sariyildiz

Bureau des relations internationales,

Université Technique de Bursa

Türkiye

aline.sariyildiz@btu.edu.tr

UDK [811.133.1'243:37.091.3]:81'25

DOI: 10.4312/vestnik.17.179-195

Izvirni znanstveni članek



LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE EN DIDACTIQUE DU FLE

RÉSUMÉ

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la traduction pédagogique constitue un outil didactique spécifique, distinct de la traduction professionnelle. Loin de viser une transposition linguistique parfaite à des fins éditoriales ou spécialisées, la traduction pédagogique s'inscrit dans une démarche formative centrée sur le développement des compétences linguistiques, culturelles et cognitives des apprenants. Cet article s'appuie sur la théorie interprétative de la traduction — fondée sur les étapes de compréhension, déverbalisation, reverbération et analyse justificative — pour proposer une approche méthodologique adaptée à l'enseignement du français langue étrangère (FLE). L'hypothèse centrale de cette recherche est que les principes de la théorie interprétative, en tant que modèle de médiation interlinguistique, peuvent être transposés de manière didactique afin de guider les apprenants dans la production de traductions progressives, contextualisées et formatrices. À travers une série d'activités, les apprenants sont amenés à mobiliser à la fois leur compréhension du texte source, leur capacité à dégager le sens au-delà des mots (déverbalisation), et leur créativité langagière dans la reformulation du message en langue cible. L'analyse réflexive des choix de traduction, en fin de processus, favorise par ailleurs la prise de conscience linguistique et le développement de stratégies métacognitives. L'article montre ainsi que la traduction, envisagée comme une forme de médiation, peut devenir un outil pour renforcer l'apprentissage du FLE et soutenir le développement des compétences de compréhension et de production écrites des apprenants.

Mots clés : didactique des langues, FLE, théorie interprétative, traduction pédagogique

IZVLEČEK

PEDAGOŠKO PREVAJANJE PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Pedagoško prevajanje je posebno didaktično orodje pri poučevanju in učenju tujih jezikov, ki se razlikuje od strokovnega prevajanja, saj njegov cilj ni popoln jezikovni prenos z vidika uredniških in strokovnih zahtev. Pedagoško prevajanje je del izobraževalnega pristopa, usmerjenega v razvoj jezikovnih, kulturnih in kognitivnih sposobnosti učencev. V prispevku se opiramo na interpretativno teorijo prevajanja, ki zajema fazo razumevanja, fazo deverbalizacije, fazo ponovne ubeseditve in fazo utemeljitvene analize, da bi oblikovali nov metodološki pristop za poučevanje francoščine kot tujega jezika (FLE). Naša temeljna predpostavka je, da je načela interpretativne teorije prevajanja kot modela medjezikovnega posredovanja mogoče didaktično prilagoditi tako, da učence vodijo k ustvarjanju sodobnih, kontekstualiziranih in poučnih prevodov. Vrsta dejavnosti učenca spodbuja k razumevanju izvirnega besedila in dojemanju pomena onkraj meja besed (deverbalizacija); poleg tega učenci pri oblikovanju sporočila v ciljnem jeziku razvijajo jezikovno ustvarjalnost. Reflektivna analiza prevajalskih odločitev na koncu procesa še dodatno spodbuja jezikovno zavedanje in razvoj metakognitivnih strategij. V prispevku tako pokažemo, da lahko prevajanje, če ga obravnavamo kot obliko posredovanja, postane orodje za izboljšanje učenja francoščine kot tujega jezika, ki podpira razvoj učenčevih sposobnosti bralnega razumevanja in pisnega sporočanja.

Ključne besede: poučevanje jezika, francoščina, interpretativna teorija prevajanja, pedagoško prevajanje

ABSTRACT

PEDAGOGICAL TRANSLATION FOR TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

In the field of foreign language teaching and learning, pedagogical translation serves as a specific didactic tool, distinct from professional translation. Rather than aiming for perfect linguistic transposition for editorial or specialized purposes, pedagogical translation is part of an educational approach focused on developing learners' linguistic, cultural, and cognitive skills. This article draws on the interpretive theory of translation, which involves the stages of comprehension, deverbalization, re-verbalization, and justificatory analysis, to propose a methodological approach for teaching French as a

foreign language (FLE). The central hypothesis of this research is that the principles of the interpretive theory, as a model of interlinguistic mediation, can be adapted didactically to guide learners in producing progressive, contextualized, and formative translations. Through a series of activities, learners are encouraged to engage both their understanding of the source text and their ability to grasp meaning beyond words (deverbalization); they also develop linguistic creativity in reformulating the message in the target language. The reflective analysis of translation choices at the end of the process further promotes linguistic awareness and the development of metacognitive strategies. Thus, the article shows that translation, when viewed as a form of mediation, can become a tool to enhance FLE learning and support the development of learners' written comprehension and production skills.

Keywords: language teaching, French, interpretive theory of translation, pedagogical translation

INTRODUCTION

De nombreuses définitions du terme traduction existent et se limitent généralement à l'idée d'énoncé dans une autre langue de ce qui a été énoncé dans une langue. Or, l'activité de traduction implique du traducteur qu'il établisse des équivalences entre des textes en langues différentes, tout cela en tenant compte de la nature des textes, des destinataires, des cultures des deux langues et de l'époque (Lederer, 2014 : 1). Cette définition évoque l'importance des connaissances extralinguistiques dans l'activité de traduction.

Tatilon propose la définition suivante (1986 : 150) :

Traduire [...], c'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 « ne sente pas la traduction », dit-on couramment), 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.

Ainsi, cette définition va encore plus loin en expliquant que la traduction se doit de parvenir à un tel stade que le lecteur ne se rendra pas compte qu'il lit une traduction d'un texte. L'attention se porte entièrement sur le produit fini.

Comme le montre toutes ces définitions, la traduction est une activité complexe qui ne se limite pas à la connaissance des langues mais implique que le traducteur soit capable de transposer ses connaissances des cultures des langues de départ et d'arrivée ainsi que le style et le message de l'auteur au plus proche.

Dans le cadre de la didactique du français langue étrangère (FLE), la place de la traduction a beaucoup fluctué en fonction des méthodologies d'enseignement des langues utilisées depuis le début du 20^e siècle.

Du 16^e à la fin du 19^e siècle, la méthodologie traditionnelle, aussi appelée méthode grammaire-traduction, est la méthodologie privilégiée pour l'enseignement du FLE. Elle date de l'enseignement du grec et du latin et vise à la traduction de textes littéraires sous forme de thèmes ou de versions.

À partir de la fin du 19^e siècle et jusque dans les années 1960, la méthodologie directe s'impose dans l'enseignement du FLE. Elle fait un usage exclusif de la langue cible (L2). La langue utilisée est la langue parlée de tous les jours et l'écrit est considéré comme la retranscription de l'oral (Puren, 1988 : 64). La traduction n'a donc pas sa place dans cette méthodologie qui refuse l'utilisation de la Langue maternelle (L1) pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Entre 1940 et 1970, la méthodologie audio-orale, basée sur la théorie du behaviorisme, revendique qu'apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le fondement du conditionnement type stimulus – réaction – renforcement. Cette méthodologie, tout comme la méthode directe, n'a donc pas recours à la traduction car seule l'utilisation de la langue cible est préconisée.

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est utilisée à partir de 1960 et ce jusque 1980. La méthodologie SGAV se fonde sur deux courants théoriques : la linguistique structurale et la psychologie behavioriste (Bérard, 1992). Une importance particulière est donnée à la communication orale (moyens verbaux, rythme, intonation, gestuelle, contexte) ainsi qu'à l'utilisation conjointe de l'image et du son fait son apparition (Sarıyıldız, 2025). Comme pour la méthode audio-orale, seule la langue cible est utilisée en classe. L'image ou la séquence d'images sert de point de départ à la leçon et aide à la compréhension sans passer par la traduction.

À partir de 1980 et jusqu'à la parution du Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (CECR) en 2001, l'approche communicative, qui trouve ses racines dans « Un niveau seuil » publié en 1976 sous l'égide du Conseil de l'Europe, est largement préconisée. Elle se base sur la linguistique de l'énonciation, la sémantique et la sociolinguistique (Claudel, 2017). L'enseignement est adapté en fonction des besoins des apprenants en gardant à l'esprit que les 4 compétences (Expression écrite et orale, compréhension écrite et orale) ont une importance égale (Rosen, 2010 : 17). Contrairement aux méthodologies antérieures, l'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage et la compréhension globale est favorisée. Ainsi, l'utilisation de la L2 en classe est préconisée mais la L1 est également tolérée (Germain, 1993 : 210). La traduction est donc réhabilitée avec l'approche

communicative. Cependant, comme le note Grellet (1991 : 11), la place de la traduction « n'est pas clairement définie » et le manque de recherches scientifiques à l'époque dans ce domaine entraîne souvent des malentendus concernant l'activité de traduction.

Depuis les années 2000, la perspective actionnelle qui se base sur le CECR publié en 2001 par le Conseil de l'Europe et sur son échelle de compétences de 6 niveaux (A1-C2) est préconisée. Avec la perspective actionnelle, on préfère l'utilisation de la L2 en classe. La L1 est tolérée mais en réduisant progressivement l'usage (Conseil de l'Europe, 2001 : 111).

Il est alors important d'utiliser majoritairement la langue cible de manière à pouvoir non seulement s'approprier des savoirs linguistiques mais également de manière à permettre à l'apprenant de se construire une compétence interculturelle plus riche, comme préconisé par le CECR.

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, 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. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (Conseil de l'Europe, 2001 : 18)

Ainsi, les compétences linguistiques ne sont pas les seules compétences nécessaires à la réalisation d'activités de médiation. En effet, « les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 40)

Les activités de traduction permettent donc aux apprenants de développer non seulement leurs compétences linguistiques mais également leur compétence interculturelle, leurs compétences générales et leur compétence à communiquer langagièrement.

Il apparaît clairement que la perspective actionnelle reconnaît la médiation comme une activité essentielle à la didactique du FLE qui doit être incluse dans les séquences de cours d'enseignement/apprentissage des langues. Or, les manuels de FLE ne mettent pas en avant la traduction pédagogique, et les enseignants ne semblent pas considérer la traduction de textes à l'écrit comme un outil pédagogique. Les activités proposées par les manuels ressemblent davantage à des activités de compréhension écrite et de résumé plutôt qu'à des activités de traduction (Demirkan, 2023). Il n'est pas demandé aux apprenants de traduire mais seulement de faire une explication de texte sans franchir le pas vers la traduction du texte.

Or, avec l'arrivée d'un nouveau volume du CECR en 2021, une attention particulière est portée aux activités de médiation. De nouvelles grilles sont introduites et permettent aux enseignants d'évaluer les compétences de médiation notamment de traduction d'un

texte écrit (Conseil de l'Europe, 2021 : 108). Ainsi les activités de traduction sont reconnues comme partie intégrante de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons uniquement à la traduction à l'écrit d'un texte écrit dont voici la grille de niveaux proposée par le volume complémentaire du CECR.

Tableau : Grille de niveau pour traduire à l'écrit un texte écrit (Conseil de l'Europe, 2021 : 109)

Traduire à l'écrit un texte écrit	
C2	Peut traduire (en langue B) des documents techniques (écrits en langue A) hors de son domaine de spécialité, à condition que l'exactitude de la traduction soit vérifiée par un spécialiste du domaine.
C1	Peut traduire (en langue B) des textes abstraits (écrits en langue A) sur des sujets d'ordre social, académique ou professionnel liés à son domaine, et transmettre correctement des éléments d'appréciation et des arguments, y compris la plupart des implications qui s'y rapportent, même si une forte influence du document original se fait sentir.
B2	Peut faire des traductions clairement structurées (de la langue A vers la langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais qui peuvent être trop influencées par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original. Peut faire des traductions (en langue B) qui suivent de près la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu maladroite.
B1	Peut faire des traductions approximatives (de langue A en langue B) de textes factuels non complexes, rédigés dans une langue simple et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction demeure compréhensible. Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B) l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue simple et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs.
A2	Peut utiliser une langue simple pour faire une traduction approximative (de langue A en langue B) de textes très courts sur des sujets quotidiens et familiers contenant un vocabulaire des plus courants ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs.
A1	Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots ou des signes et des expressions simples (de langue A en langue B), mais peut parfois se tromper sur le choix de la signification.

La grille de niveau pour la traduction à l'écrit demande aux apprenants qu'ils soient capables de faire une traduction approximative jusqu'au niveau B1 puis des traductions de plus en plus complexes. Comme pour les activités de production et de compréhension orales et écrites, le niveau de compétence pour la traduction des apprenants varie en fonction de leur niveau général en langue étrangère.

Ainsi, avec la perspective actionnelle, la traduction retrouve une place bien définie dans le CECR où on parle non seulement d'interprétariat, de reformulation et de médiation mais également d'interculturalité, de plurilinguisme et de compétences culturelles : des compétences que les apprenants devront maîtriser dans les activités de traduction. Ainsi, la traduction ayant pour objectif d'aider à l'enseignement/apprentissage des langues ne peut être comparée à la traduction professionnelle.

LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, le terme de traduction pédagogique est utilisé par opposition à la traduction professionnelle. En effet, les deux termes se réfèrent à des objectifs différents car la traduction professionnelle a pour objectif de produire pour elle-même alors que la traduction pédagogique a pour objectif de tester les compétences et est intégrée dans un dispositif plus large d'enseignement/apprentissage de la langue (Arroyo, 2008). Ainsi, la traduction pédagogique n'est pas perçue comme un enjeu en elle-même mais plutôt un outil d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

De même, Delisle (2005 : 50) ajoute que la traduction didactique est « l'exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue », alors que la traduction professionnelle est « l'exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. »

Ainsi, dans le cadre de la traduction pédagogique, l'enseignant est à la fois l'auteur/le locuteur du texte et récepteur du message. Son intention est de vérifier les connaissances linguistiques acquises par les étudiants. Le contexte est alors tout ce qui a antérieurement été discuté dans la salle de classe (Delisle et Lee-Jahnke, 1998 : 98). Cette situation n'est donc pas la même que dans une situation naturelle de traduction professionnelle classique.

L'utilisation de la traduction en classe de langue étrangère est cependant peu répandue. La perception négative généralisée de la traduction trouve en partie son origine dans son association avec la méthode traditionnelle, caractérisée par des exercices de traduction mécanique de phrases isolées, au détriment de l'exploitation de textes authentiques inscrits dans des contextes communicatifs réels (Károly, 2013). En effet, la traduction pédagogique est souvent mal comprise par les enseignants qui ne l'envisage que comme des activités de thème ou de version servant à évaluer uniquement le lexique ou la grammaire des apprenants (Jeanmaire, 2017). L'attitude des enseignants envers cet exercice est mitigée car leur représentation de la traduction est souvent celle de la méthode traditionnelle alors que la traduction pédagogique, comme nous l'entendons, doit amener les apprenants à l'acte de traduire graduellement, à l'aide de techniques propres à la traduction (Marinac et Baric, 2018).

Il est à noter que de nombreuses recherches montrent les bénéfices de la traduction pédagogique en classe de langue étrangère (González Davies, 2002 ; Cook, 2010 ; Jeanmaire, 2017 ; Banitz, 2022 ; Iranzo, 2022). Bien sûr, du point de vue de l'enseignant, la traduction pédagogique a pour but de vérifier et de contrôler les acquisitions lexicales et structurales, l'expression en langue étrangère et de faire une analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère (Aydoğu, 1999). Mais c'est également un exercice de réflexion sur la langue qui va demander aux apprenants qu'ils fassent appel à leur compétence à

communiquer langagièrement, à leurs compétences générales telles que le savoir, le savoir-être et le savoir-faire, à la compétence interculturelle et à la pensée critique pour déterminer quelle est la traduction la plus appropriée d'un texte donné. L'exercice de traduction ne se limite donc pas au résultat mais le processus de réflexion que l'apprenant va mettre en place pour réaliser la tâche est tout aussi important pour son apprentissage de la langue.

De plus, loin de se limiter à une simple transposition linguistique, la traduction joue un rôle fondamental dans le développement des compétences langagières des apprenants. Elle favorise non seulement l'enrichissement du lexique dans la langue cible, mais contribue également à affiner leur style et leur agilité verbale. En engageant les apprenants dans une réflexion métalinguistique, elle approfondit leur compréhension des structures et du fonctionnement de la langue cible. Par ailleurs, en consolidant les acquis grammaticaux et en facilitant la vérification du sens, elle s'impose comme un outil pertinent pour renforcer la compréhension et l'expression dans un cadre communicatif (Károly, 2013).

L'objectif de la traduction pédagogique n'étant pas centré sur le résultat, les attentes de l'enseignant doivent être en accord avec l'âge et le niveau des apprenants. Aux niveaux inférieurs tels que A1, A2 et B1, une traduction approximative est à envisager alors qu'aux niveaux plus élevés (C1 et C2), une traduction plus complexe et plus précise est attendue des apprenants (Conseil de l'Europe, 2021 : 108).

LA THÉORIE INTERPRÉTATIVE POUR LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE

Une approche progressive à la traduction pédagogique en classe de FLE est nécessaire au développement d'une compétence à traduire des apprenants. Ainsi, il nous semble que la théorie interprétative en traduction peut aider les enseignants à mettre en place des stratégies pour amener les apprenants à développer cette compétence.

La théorie interprétative a été développée par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer de l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) à Paris à partir des années 1970.

La théorie interprétative, également désignée sous l'appellation de théorie du sens, postule que la traduction ne saurait être réduite à une opération linguistique centrée sur les mots ou la structure de la langue. Elle repose au contraire sur un principe fondamental selon lequel l'acte de traduction doit être envisagé comme un processus de restitution du sens, c'est-à-dire du message véhiculé par l'énoncé original (Seleskovitch et Lederer, 2001 : 112). En ce sens, cette approche met l'accent sur la compréhension globale et contextuelle, valorisant l'intention communicative plutôt que la correspondance formelle entre langues. Elle redéfinit ainsi la compétence du traducteur, non comme une maîtrise mécanique du vocabulaire, mais comme une capacité à interpréter et à transmettre fidèlement le sens dans la langue cible.

La transmission du sens d'une langue à l'autre est donc l'objectif visé par cette théorie. C'est également l'objectif fixé par le CECR en 2021 pour la traduction des textes à l'écrit qui demande de transmettre les informations et les points principaux d'un texte donné.

La théorie interprétative fait la différence entre la traduction orale et la traduction écrite. En effet, la traduction à l'écrit se différencie de l'oral du fait que les destinataires sont multiples. Ils ne sont pas toujours prédéfinis comme les participants à une conférence par exemple, mais aussi car le texte pourra être lu juste après ou bien longtemps après sa production. De ce fait, la détection des unités de sens sera plus difficile qu'à l'oral ; il y aura plus d'ambiguïtés dues au contexte et aux connaissances extralinguistiques variées des destinataires (Lederer, 2014 : 20). Il sera plus difficile de retrouver le sens qu'a voulu donner l'auteur à son texte.

Effectivement, les connaissances linguistiques seules ne sont pas suffisantes pour donner du sens aux textes mais des connaissances extralinguistiques sont nécessaires (Delisle et Lee-Jahnke, 1998 : 27). On ne pourra pas comprendre tout le sens d'un texte s'il est hors contexte et si le destinataire n'a pas les connaissances extralinguistiques nécessaires.

La théorie interprétative s'organise autour de différentes phases permettant la traduction. Tout d'abord une phase de déverbalisation, suivie d'une phase de compréhension, puis d'une phase de reverbération et enfin une phase d'analyse justificative.

Lederer (2014 : 12) définit la phase de déverbalisation comme l'idée que lorsque quelqu'un parle, on ne retient pas les mots qu'il emploie pour communiquer mais simplement l'idée, le message, les informations qu'il veut nous communiquer. La déverbalisation est considérée comme un processus cognitif. Il serait effectivement impossible de garder en mémoire mot pour mot ce que nous entendons. Nous ne gardons que l'idée, le sens déverbalisé de ce qui nous a été dit : les signes du discours disparaissent.

De plus, Hurtado Albir (1990 : 53) explique qu'« il se produit une démarche mentale beaucoup plus complexe qu'une simple transcription graphique des mots entendus, car il s'est produit une dissociation des mots et de ce qu'ils transmettent. » Selon cette théorie, le récepteur retient le contenu du message plutôt que la forme du message. La déverbalisation est quelque chose d'universel et utilisé naturellement par tous. Le traducteur utilisera la même technique lors de la traduction vers la L2.

La deuxième phase de la traduction est le processus de compréhension. Ainsi, tout acte de compréhension peut être envisagé comme une prise de conscience durable, indépendante des formes linguistiques initialement perçues. Cette dissociation entre la forme et le sens constitue un processus fondamental et naturel pour la communication. Les formes s'effacent après réception, le sens qu'elles activent s'inscrit dans le réseau cognitif du récepteur en s'associant à des connaissances antérieures. Ainsi se construisent des structures mentales qui varient en stabilité et en durée, et dont certaines s'intègrent durablement dans le répertoire cognitif du récepteur (Hurtado Albir, 1990 : 55). Cette dynamique est importante en didactique des langues. Elle souligne l'importance de

l'appropriation du sens, dépassant une approche centrée sur la mémorisation formelle pour favoriser une construction active et contextualisée des savoirs.

Durant le processus de compréhension, ce sont les composantes linguistiques, les implicites et les compléments cognitifs qui vont amener le récepteur à comprendre le sens réel du message.

Concernant les composantes linguistiques, une bonne connaissance de la langue maternelle comme de la langue étrangère sont nécessaires à une bonne traduction. Cependant, la connaissance de la langue étrangère ne pourra jamais être la même que celle de la langue maternelle. On attend donc du traducteur une excellente compréhension de la langue étrangère même si sa production n'est pas parfaite (prononciation, vocabulaire ...). L'importance est ici à la compréhension sans failles de la langue étrangère, la production se faisant dans la langue maternelle, mieux maîtrisée (Lederer, 2014 : 24).

Les implicites, c'est-à-dire les sous-entendus, les connotations, les non-dits, ont une influence sur le sens du texte. On les devine, les comprend mais ils ne sont pas traduits explicitement car ce serait changer le texte original (Lederer, 2014 : 26).

Les compléments cognitifs sont primordiaux à la compréhension d'un message. De manière à comprendre un texte pleinement, le traducteur doit suffisamment partager les connaissances de l'auteur. Le lecteur doit avoir assez d'éléments en main pour pouvoir comprendre les motivations et les intentions de l'auteur. C'est de cette manière que le lecteur peut s'approprier le sens réel du texte (Lederer, 2014 : 27).

C'est pourquoi, il est important de permettre aux apprenants de remettre en contexte et de comprendre le texte qu'ils vont devoir traduire avant de se lancer dans la traduction elle-même. Ainsi, toute activité de traduction doit débiter par une activité de compréhension de texte.

La troisième phase est celle de la reverbération. Le processus d'expression va cette fois partir d'un état préverbal pour aller vers la verbalisation (Hurtado Albir, 1990 : 64).

Durant cette phase, le traducteur, après plusieurs lectures du texte, va chercher des tournures ou expressions adaptées. Puis il va s'attarder sur les points posant des problèmes. Et c'est après une relecture rapide du texte original que la traduction sera faite, si possible, d'un seul jet. On procèdera ensuite à une relecture pour corriger des erreurs et vérifier que tout a bien été traduit. Chacune des phases traduites sera ponctuée par un temps de réflexion. Enfin le texte traduit sera « testé » sur un auditeur dont c'est la langue maternelle (Lederer, 2014 : 36).

Enfin, la phase d'analyse justificative permet de vérifier le texte traduit, de contrôler que la traduction reflète bien le texte original. Cette vérification, impossible à l'oral, est la différence majeure entre la traduction orale et écrite (Hurtado Albir, 1990 : 70). Ainsi, une fois la traduction finie, le traducteur doit s'assurer non seulement de la bonne forme de sa traduction mais également de sa fidélité au texte original. Le traducteur s'interroge alors sur le sens transmis par la traduction et si celle-ci reflète bien les intentions de l'auteur. On parle alors d'analyse justificative. De plus, le traducteur s'assurera que le rendu

dans la langue cible est compréhensible par les lecteurs et qu'il ne reste pas de formes ou structures langagières appartenant à la langue d'origine (Lederer, 2014 : 38).

STRATÉGIES POUR LA TRADUCTION PÉDAGOGIQUE

Le passage de la théorie à la pratique est souvent difficile, c'est pourquoi notre réflexion sur l'utilisation de la traduction en classe de FLE nous a amenés à élaborer une séquence d'activités de traduction pédagogique en nous appuyant sur les quatre phases du processus de traduction proposées par la théorie interprétative.

Pour cette tâche, nous avons sélectionné le roman « La vérité sur l'affaire Harry Québert » de l'auteur francophone Joël Dicker, publié en 2012 et traduit dans de nombreuses langues. Notre choix s'est porté sur ce roman car il est contemporain, au style fluide et accessible, et présente deux passages similaires page 9 et page 51 qui vont permettre de proposer une séquence pédagogique qui repose sur ces similitudes pour aider les apprenants à développer leur compétence à traduire. De plus, le roman ayant été traduit dans de nombreuses langues, cette séquence est facilement adaptable. Nous avons choisi d'utiliser la traduction en anglais pour cet article.

Phase de déverbalisation :

La phase de déverbalisation permet de vérifier que les apprenants ont compris le message et les informations que l'auteur a voulu communiquer. L'attention est portée au message et non à la façon dont celui-ci est délivré.

Ainsi, le texte en français est donné aux apprenants qui vont le lire individuellement. Le texte peut être relu en classe à voix haute pour une meilleure compréhension.

Le jour de la disparition
(samedi 30 août 1975)

- Centrale de la police, quelle est votre urgence ?
- Allô ? Mon nom est Deborah Cooper, j'habite à Side Creek Lane. Je crois que je viens de voir une jeune fille poursuivie par un homme dans la forêt.
- Que s'est-il passé exactement ?
- Je ne sais pas ! J'étais à la fenêtre, je regardais en direction des bois et là, j'ai vu cette jeune fille qui courait entre les arbres... Il y avait un homme derrière elle... Je crois qu'elle essayait de lui échapper.
- Où sont-ils à présent ?
- Je ... je ne les vois plus. Ils sont dans la forêt.
- Je vous envoie une voiture de patrouille, Madame.

Figure 1 : Extrait de « La vérité sur l'affaire Harry Québert » (Dicker, 2014a : 9)

L'objectif est de vérifier la compréhension des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant peut demander les informations suivantes sur le texte qu'ils viennent de lire :

1. Quelle est la source du texte ?
2. Quel/Quels est/sont le(s) destinataire(s) ?
3. Quelle est la nature du texte ?
4. Quel est le style du texte ?
5. Quel est le niveau de langue ?
6. Quels sont les temps verbaux utilisés ?
7. Quelles sont les idées clés du texte ? (On peut utiliser un questionnement Quintilien ou QQQQCCP)
8. Quelle est l'intention de l'auteur ?
9. Quelles sont les références extralinguistiques nécessaires à la compréhension du texte ?

Pour cette activité, il est nécessaire que les apprenants mettent en œuvre leur compétence de compréhension écrite ainsi que leurs compétences sociolinguistiques et pragmatiques pour reconnaître les signes dans le texte leur permettant de répondre aux questions proposées ci-dessus.

Phase de compréhension :

Cette activité a pour objectif de mettre en avant l'importance de la ponctuation pour une bonne compréhension du texte et des différences dans les règles de ponctuation possibles entre deux langues différentes. Cette technique requiert des apprenants qu'ils réfléchissent au sens de chaque phrase. Ils vont ainsi redécouper le texte en unités de sens qui peuvent être un mot, un groupe de mots ou bien un paragraphe. Les unités de sens sont les plus petits ensembles qui transmettent du sens et elles vont permettre de faire des équivalences entre les deux langues (Lederer, 2005, 39).

L'activité demande que les apprenants retrouvent la ponctuation effacée de la traduction en anglais du texte français sachant que celle-ci peut varier par rapport au français.

The Day of the Disappearance
(Saturday August 30 1975)

Somerset Police What's your emergency
Hello My name is Deborah Cooper I live on Side Creek Lane I think I've just seen a
man running after a girl in the woods
Could you tell me exactly what happened ma'am
I don't know I was standing by the window I looked over toward the woods and I
saw this girl running through the trees There was a man behind her I think she was
trying to get away from him
Where are they now
I can't see them anymore They're in the forest
I'm sending a patrol over right now ma'am

Figure 2 : Extrait adapté de « The Truth About the Harry Quebert Affair » (Dicker, 2014b)

Les textes avec ponctuation sont ensuite mis en commun et discutés en classe. La ponctuation pourra être comparée à la ponctuation de la traduction professionnelle.

L'objectif est que les apprenants comprennent que le texte comprend un dialogue et que par conséquent les règles de ponctuation ne seront pas les mêmes en français et en anglais. De même, cet exercice doit éveiller chez les apprenants l'importance de la ponctuation pour rendre la lecture plus compréhensible et plus fluide.

Phase de reverbération :

L'objectif est de réutiliser le travail réalisé lors des phases précédentes pour produire une traduction en anglais. En effet, les apprenants se sont déjà familiarisés avec le contexte et la ponctuation, ce qui va leur permettre de produire une traduction en anglais plus réfléchie.

Pour cette activité de reverbération, l'enseignant distribue le texte ci-dessous qui est la suite (page 51) du même roman. Les apprenants doivent cette fois traduire le texte individuellement ou en groupes. L'utilisation des dictionnaires est autorisée avec une préférence pour les dictionnaires unilingues.

Cela se produisit le jeudi 12 juin 2008. J'avais passé la matinée chez moi, à lire dans le salon. Dehors, il faisait chaud mais il pleuvait : il y avait trois jours que New York était arrosé par une bruine tiédasse.

Aux environs de treize heures, je reçus un coup de téléphone. Je répondis, mais il me sembla d'abord qu'il n'y avait personne au bout du fil. Puis, je distinguai un sanglot étouffé.

- Allô ? Allô ? Qui est là ? demandai-je.

- Elle ... elle est morte.

Sa voix était à peine audible, mais je reconnus immédiatement.

- Harry ? Harry, c'est vous ?

- Elle est morte, Marcus.

- Morte ? Qui est morte ?

- Nola.

- Quoi ? Comment ça ?

- Elle est morte, et tout est ma faute. Marcus ...qu'ai-je fait ? Bon sang, qu'ai-je fait ?

Figure 3 : Extrait de « La vérité sur l'affaire Harry Québert » (Dicker, 2014a : 51)

Le texte étant extrait du même roman, les activités réalisées auparavant vont permettre aux apprenants de mieux repérer les unités de sens et de faire attention à la ponctuation. La structure des dialogues est similaire au premier extrait, ce qui aide les apprenants dans leur traduction.

Quelques difficultés linguistiques telles que « une bruine tiédasse », « au bout du fil », « un sanglot étouffé », « à peine audible » ou « Bon sang » peuvent poser problème durant le processus de traduction.

Un passage en revue des questions de la phase de déverbalisation pour ce nouvel extrait est nécessaire pour permettre une traduction adéquate.

Phase d'analyse justificative :

L'objectif de cette phase est de vérifier que les apprenants sont capables de mettre en pratique les stratégies de traduction qu'ils ont apprises en classe. C'est une évaluation formative des connaissances qui permet à l'enseignant de vérifier le niveau de compétence des apprenants.

Pour cette activité, l'enseignant redistribue les traductions effectuées par les apprenants de manière aléatoire dans la classe. L'objectif étant de porter un regard nouveau sur les traductions effectuées. Les apprenants lisent la traduction de leurs camarades et essayent de répondre aux questions suivantes : Le niveau de langue est-il bien respecté ? La ponctuation est-elle satisfaisante ? La concordance des temps est-elle respectée ? Les idées sont-elles bien retranscrites ? ou encore l'intention de l'auteur se retrouve-t-elle dans la traduction ?

Les résultats des différentes traductions sont partagés et discutés en classe avec l'enseignant. Ce dernier doit essayer de montrer pourquoi telle ou telle traduction est plus appropriée en fonction des questions proposées ci-dessus. Cette activité a pour objectif de permettre aux apprenants de développer leur pensée critique, leur compétence linguistique et sociolinguistique ainsi que leur compétence de savoir-apprendre.

L'enseignant peut finalement partager la traduction professionnelle en anglais pour discuter des traductions réalisées par les apprenants.

Cette séquence de traduction pédagogique suit les étapes de la théorie interprétative dans le but de développer la compétence à traduire des apprenants de FLE.

CONCLUSION

Il semble donc que la traduction pédagogique a toute sa place dans l'enseignement des langues et du FLE en particulier. Avec l'approche communicative puis la perspective actionnelle, on assiste à la réintroduction de la traduction dans l'enseignement des langues vivantes, mais il apparaît que ce changement est assez timide. Serait-ce dû à la peur de revenir aux méthodes de grammaire-traduction ? Ou tout simplement un oubli après plusieurs décennies durant lesquelles l'usage de la L1 a été perçu comme inapproprié ou du moins peu conseillé ? Force est de constater que le CECR tente avec le volume complémentaire publié en 2021 de remédier à ce manque en ajoutant plusieurs grilles de niveau pour les activités de médiation qui avaient été peu développées précédemment. Ainsi, la traduction pédagogique est considérée de plus en plus comme partie intégrante de l'enseignement/apprentissage des langues (Rossi et al., 2021), mais celle-ci doit reposer sur des bases claires et sur un cadre théorique approprié.

L'objectif de cet article est d'attirer l'attention sur le besoin de réhabiliter la traduction pédagogique en classe de langue avec pour objectif d'amener les apprenants à développer non seulement leurs compétences de compréhension et de production écrites mais également leurs compétences à communiquer langagièrement, de savoir-être et de savoir-faire ainsi que leur compétence interculturelle et leur pensée critique.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmadi, M.-R. (2019). La traduction pédagogique, auxiliaire d'apprentissage et d'enseignement du français. *Plume*, 29, 25–37. https://www.revueplume.ir/article_93543_0f2e3a83f3b0791565f6203d86cfa4f6.pdf
- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(1), 80–89. <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>

- Aydoğu, C. (1999). *L'enseignement de la traduction dans la classe de FLE* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université Anadolu.
- Banitz, B. (2022). To Translate or Not to Translate: The Case of Pedagogic Translation in the Foreign Language Classroom. *MEXTESOL Journal*, 46(2). <https://doi.org/10.61871/mj.v46n2-16>
- Bérard, E. (1992). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Clé International.
- Cary, E. (1985). *Comment faut-il traduire ?* Presses Universitaires de Lille.
- Claudel, C. (2017). Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires. *Les Carnets du Cediscor*, 13, 19–32. <https://doi.org/10.4000/cediscor.1006>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre Européen Commun de Référence des Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Delisle, J. (2013). *La traduction raisonnée*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J., & Lee-Jahnke, H. (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dicker, J. (2014a). *La vérité sur l'affaire Harry Québert*. De Fallois/Poche.
- Dicker, J. (2014b). *The Truth About the Harry Quebert Affair*. MacLehose Press.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé International.
- González Davies, M. (2002). Translation in foreign language learning: Sleeping with the enemy? *APAC of news*, 64–74.
- Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire*. Presses Universitaires de Nancy.
- Hurtado Albir, A. (1990). *La notion de fidélité en traduction*. Didier Erudition.
- Iranzo, V. (2022). The Benefits of Pedagogical Translation on Learning the personal a in Spanish. *Revista Comunicación*, 31(2), 51–60. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v31i43.6579>
- Jeanmaire, G. (2017). Traduction pédagogique participative et collaborative dans l'enseignement du FLE. *The French Review*, 90(3), 138–155.
- Károly, A. (2013). Translation in foreign language teaching: A case study from a functional perspective. *Linguistics and Education*, 25, 90–107. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2013.09.009>
- Lederer, M. (2007). Can Theory Help Translator and Interpreter? *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(1), 15–35.
- Lederer, M. (2014). *Translation: The Interpretive Model*. Routledge.
- Marinac, M., & Baric, I. (2018). Teachers' Attitudes toward and Use of Translation in the Foreign Language Classroom at Institutions of Higher Education in Croatia.

Theory and Practice in Language Studies, 8(8), 906–915. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.02>

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Nathan-Clé International.

Rosen, E. (2010). *Le point sur le CECR*. Clé International.

Rossi, C., Hong, W., Daniel, S., & Fernandez-Parra, M. (2021). Rehabilitating translation in the language classroom: A proposal based on conceptual metaphors to foster machine translation literacy. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 114, 67–88.

Sariyildiz, A. (2025). Le français fondamental : Historique et influence. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34(1), 67–79. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1488673>

Seleskovitch, D., & Lederer, M. (2001). *Interpréter pour traduire*. Didier Érudition.