



HAL
open science

Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn

Isa Ismaïl Moubarak Marzouk Ismaïl Moubarak Marzouk

► To cite this version:

Isa Ismaïl Moubarak Marzouk Ismaïl Moubarak Marzouk. Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013. Français. NNT : 2013MON30044 . tel-00958833

HAL Id: tel-00958833

<https://theses.hal.science/tel-00958833>

Submitted on 13 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III
ARTS ET LETTRES, LANGUES ET SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

ÉCOLE DOCTORALE ED 58
LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III
Discipline : Sciences du Langage

THÈSE
Présentée par
Isa ISMAIL MUBARAK MARZOUK

**LE RECOURS À LA TRADUCTION ET SON RÔLE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE À BAHREÏN**

Thèse dirigée par : Mme Michèle VERDELHAN

Soutenue le : 24 juin 2013

Jury :

- M. ARNAVIELLE Teddy, Professeur émérite, université Paul Valéry - Montpellier III.
- Mme CASTELLOTTI Véronique, Professeure, université François Rabelais - Tours.
- M. PUREN Christian, Professeur émérite, université de Saint-Étienne.
- Mme VERDELHAN Michèle, Professeur émérite, université Paul Valéry -Montpellier III.

À ma famille

REMERCIEMENTS

La tâche est rude et le travail est fastidieux, mais je suis très heureux de voir ce travail touché à sa fin.

Je voudrais remercier le Ministère de la défense qui m'a accordé une bourse pour faire mes études en France. Il y a effectivement intérêt d'avoir dans notre pays des personnes formées dans différents systèmes aussi bien francophones qu'anglo-saxons.

Au sein de ce Ministère, je remercie particulièrement cheikh Khalifa Ben Ahmed Al-Khalifa, le Commandant Général d'État-major et Cheikh Daij Ben Salman Al-Khalifa, son chef de cabinet.

Je n'oublie pas de remercier ma famille qui a fait preuve de beaucoup de patience et n'a épargné aucun effort pour m'aider, surtout au moment où j'en ai besoin.

Mes remerciements s'adressent également à mon directeur de thèse, Mme Michèle VERDELHAN, qui a guidé mes recherches. Je lui adresse mes plus vifs remerciements et ma profonde gratitude pour ses conseils, ses encouragements pour réaliser ce travail.

Toujours dans l'ordre des remerciements, je voudrais remercier monsieur Teddy ARNAVIELLE, madame Véronique CASTELLOTTI et Monsieur Christian PUREN pour avoir accepté de faire partie des membres du jury et de nous faire part de leurs remarques.

TITRE

Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

La didactique des langues étrangères ne cesse de s'enrichir des méthodes nouvelles pour mieux répondre aux besoins et assurer le meilleur rendement en termes d'enseignement/apprentissage.

Ce travail propose un enseignement du français langue étrangère par la traduction à Bahreïn. Cette proposition a pour objectif de prendre en considération le contexte plurilingue de ce pays et de se conformer à la réalité de cet enseignement en classe de français.

Pour cela, nous avons d'abord exposé la place du français dans son contexte, y compris en comparaison avec les langues et les variétés de langues en concurrence. Ensuite, nous avons examiné la réalité de l'utilisation de la traduction et de la langue maternelle en classe de français. Cet examen est fait à la lumière des dictats des instructions officielles et les contraintes de la pratique en classe.

Pour étudier ces éléments, nous avons fait appel à une méthodologie qui associe l'enquête, le questionnaire, les interviews et les analyses de classe.

MOTS CLÉS EN FRANÇAIS :

Bahreïn, français langue étrangère, didactique, traduction.

TITRE EN ANGLAIS (TITLE)

The Translation and its Place in the Process of Teaching /Learning French as a Foreign Language in Bahrain

RÉSUMÉ EN ANGLAIS (SUMMARY)

The foreign language didactic keeps improving with new methods to better adapt to the needs and provide a better efficiency in the teaching / learning process.

This study proposes to use translation as a way to teach / learn French as a foreign language in Bahrain. This proposal's strength is to take into consideration the multilingual aspect of this country as well as the reality of a French teaching class.

To do so, we first exposed the place of French in context, including comparison with languages and languages varieties in competition. Then, we examined the reality of the use of translation and language in French class. This examination is done in the light of the dictates of official's instructions and constraints of classroom practice.

To investigate these factors, we used a methodology that combines the survey, questionnaire, interviews and analysis class.

MOTS CLÉS EN ANGLAIS (KEY WORDS)

Bahrain, French as Foreign Language, Didactics, Translation.

TITRE EN ARABE

العنوان

الترجمة و دورها في تعليم و تعلم الفرنسية كلغة أجنبية في البحرين

RÉSUMÉ EN ARABE

الملخص

لم تتوقف دراسة اللغات الأجنبية عن إستخدام مبادئ جديدة بغية الإستجابة للمطالب و توفير أحسن مردود في مجال التدريس و التعليم.

يقترح هذا العمل إدراج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية عن طريق الترجمة في مملكة البحرين. يتطلع هذا المقترح إلى أن يأخذ بعين الإعتبار الإطار البحريني المتميز بتعدد اللغات و إلى موافقة واقع تدريس هذه اللغة داخل القسم الفرنسي.

لهذا قمنا في البداية بدراسة مكانة اللغة الفرنسية في البحرين مقارنة بمختلف اللغات المتنافسة. بعد ذلك قمنا بفحص مدى استعمال الترجمة و اللغة الأم داخل القسم الفرنسي. تم هذا البحث إستنادا على ما تفرضه التوجيهات الرسمية و إكراهات التطبيق.

لدراسة هذه العوامل, إعتدنا على خطة توافق بين التحقيق, الإستفتاء, المقابلات و تحليل ما يجري داخل القسم

MOTS CLÉS EN ARABE

المفردات الأساسية

البحرين, الفرنسية لغة أجنبية, الترجمة, ديداكتيك.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	7
INTRODUCTION.....	14
PREMIÈRE PARTIE - BAHREÏN : CONTEXTE GÉNÉRAL ET ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE LA TRADUCTION.....	23
<i>CHAPITRE I – PANORAMA GÉNÉRAL DE BAHREÏN</i>	26
1. Présentation de Bahreïn.....	27
1.1. Présentation géographique	27
1.1.1. La géographie physique	27
1.1.2. La géographie humaine	29
1.1.3. La géographie politique et administrative	34
1.1.4. La géographie économique	35
1.2. Présentation historique	38
1.2.1. Bahreïn : aux origines de l’émirat	39
1.2.2. Des relations historiques avec la Grande-Bretagne.....	40
2. La situation linguistique à Bahreïn.....	41
2.1. Les langues en contact à Bahreïn	41
2.1.1. L’arabe, langue officielle	42
2.1.1.1. L’arabe classique	42
2.1.1.2. L’arabe moderne	43
2.1.1.3. L’arabe dialectal	44
2.1.2. L’anglais, une langue omniprésente.....	45
2.1.3. Le français, une langue en émergence	47
2.1.3.1. Une ouverture sur le monde.	47
2.1.3.2. La langue française fruit des relations entre le Bahreïn et la France	48
2.1.4. Les autres langues minoritaires à Bahreïn.....	51
2.2. Plurilinguisme et conflit de langues en présence	51
2.2.1. Le Bahreïn, une société plurilingue.....	52
2.2.2. Une situation diglossique	54
2.2.3. Les langues dans les médias	56
3. Le français dans le contexte éducatif bahreïni	59
3.1. Le système éducatif bahreïni	60
3.1.1. L’évolution du système éducatif fruit de la politique éducative du pays.....	60
3.1.1.1. La naissance de l’enseignement à Bahreïn.....	60
3.1.1.2. La politique d’enseignement à Bahreïn.....	61
3.1.2. L’enseignement public	63
3.1.2.1. L’enseignement public formel	63
3.1.2.1.1. L’enseignement fondamental	63
3.1.2.1.2. L’enseignement secondaire	65
3.1.2.1.3. L’enseignement universitaire	67
3.1.2.1.4. L’enseignement religieux	68
3.1.2.2. L’enseignement non formel	69
3.1.3. L’enseignement privé.....	70
3.2. L’enseignement du français à Bahreïn	73

3.2.1. La place de français dans le système éducatif bahreïni.....	74
3.2.1.1. Dans l'éducation publique.....	74
3.2.1.2. Dans l'éducation privée.....	78
3.2.2. Quelques problèmes sur l'enseignement du français à Bahreïn.....	79
CHAPITRE II – LES PROBLÈMES THÉORIQUES DE LA TRADUCTION.....	83
1. Les types de traduction.....	85
1.1. La traduction didactique.....	85
1.1.1. La traduction explicative.....	85
1.1.2. Les exercices de traduction.....	87
1.1.2.1. Le thème.....	87
1.1.2.2. La version.....	90
1.2. La traduction proprement dite.....	91
2. La place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.....	93
2.1. Une admission de la traduction.....	93
2.2. Une condamnation de la traduction.....	97
2.2.1. La méthodologie naturelle.....	98
2.2.2. La méthodologie directe.....	99
2.2.3. La méthodologie audio-orale.....	105
2.2.4. La méthodologie audio-visuelle (SGAV).....	107
2.3. Vers un retour de la traduction.....	110
3. La traductologie et la linguistique.....	113
3.1. La traduction orientée vers la linguistique.....	114
3.1.1. La traduction ignorée par la linguistique.....	114
3.1.2. La traduction partie intégrante de la linguistique.....	116
3.1.3. Les problèmes théoriques de la traduction.....	119
3.1.3.1. La difficulté de traduire en général.....	120
3.1.3.2. La difficulté posée par l'élément culturel.....	122
3.1.3.3. Le recours aux universaux linguistiques.....	125
3.2. La traduction orientée vers la pratique.....	125
3.2.1. Le rôle de traducteur et de la pratique dans la théorisation de la traduction....	126
3.2.2. Le rôle persistant de la linguistique.....	129
PARTIE DEUXIÈME – BAHREÏN : BILAN ET PERSPECTIVES DE LA TRADUCTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	132
CHAPITRE I : DE L'UTILISATION DE LA TRADUCTION EN CLASSE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....	135
1. La position des instructions officielles vis-à-vis de la traduction.....	136
1.1. Une condamnation nuancée de la traduction.....	136
1.1.1. Le principe, rejet de la traduction.....	136
1.1.2. L'exception, l'admission minimale de la traduction.....	138
1.2. Les justifications du rejet de la traduction dans les classes.....	139
2. Les manuels et la traduction.....	141
2.1. Les manuels du français langue étrangère à Bahreïn.....	142
2.2. La traduction dans les manuels du français langue étrangère à Bahreïn.....	143
3. Les objectifs et la méthodologie suivie.....	146

3.1. Les considérations préliminaires	146
3.2. Les objectifs	147
3.3. La méthodologie d'analyse	149
3.3.1. Le questionnaire	150
3.3.2. Les entretiens et le terrain	156
3.3.2.1. Les entretiens avec les professeurs.....	156
3.3.2.2. Les entretiens avec les élèves.....	157
3.3.2.3. L'observation de la pratique des classes	158
4. L'analyse des résultats et discussions	159
4.1. Les enseignants, la traduction et l'enseignement du français langue étrangère.....	159
4.1.1. Remarques liminaires sur la pratique de la traduction	160
4.1.2. La traduction explicative	162
4.1.2.1. La traduction et le lexique	162
4.1.2.2. La traduction et la grammaire	166
4.1.3. Les enseignants et la traduction des textes écrits	170
4.1.4. La traduction comme moyen de contrôle et d'évaluation	173
4.1.5. Les professeurs et la traduction	176
4.1.5.1. Les procédés en œuvre	176
4.1.5.1.1. Le principe, le recours à une multitude de procédés	176
4.1.5.1.1.1. Les procédés verbaux	176
4.1.5.1.1.1.1. La définition	177
4.1.5.1.1.1.2. L'exemple.....	177
4.1.5.1.1.1.3. La répétition	178
4.1.5.1.1.1.4. La reformulation.....	179
4.1.5.1.1.1.5. La paraphrase	180
4.1.5.1.1.2. Les procédés non verbaux	181
4.1.5.1.1.2.1. Les dessins et les images	182
4.1.5.1.1.2.2. Les gestes et les mimiques	183
4.1.5.1.2. L'exception, le recours à une langue intermédiaire	184
4.1.5.2. Les inquiétudes des professeurs vis-à-vis de la traduction.....	187
4.1.5.3. La justification des inquiétudes des professeurs	190
4.1.6. Les éléments d'ordre culturel et la traduction.....	192
4.2. Les élèves, la traduction et l'enseignement du français langue étrangère.....	196
5. L'analyse de corpus de traduction.....	198
5.1. Les erreurs de traduction	199
5.1.1. Les fautes de traduction.....	199
5.1.1.1. Le contresens.....	199
5.1.1.1.1. La traduction de L2 vers L1	200
5.1.1.1.2. La traduction de L1 vers L2	202
5.1.1.2. Le faux sens.....	203
5.1.1.3. Le non sens.....	205
5.1.2. Les causes explicatives des fautes de traduction.....	206
5.2. Les autres erreurs de traduction.....	208
5.2.1. La cooccurrence	208
5.2.2. Les interférences dans la traduction	209
5.2.2.1. Le genre et le nombre.....	210
5.2.2.2. Les interférences syntaxiques.....	213
5.2.2.2.1. Les prépositions.....	213
5.2.2.2.2. L'emploi des modes et des temps.....	216
5.3. Les procédés de traduction	218

5.3.1. La traduction littérale	218
5.3.2. La traduction mot à mot	222
5.4. Les lacunes culturelles	225
5.4.1. La méconnaissance de la culture française.....	225
5.4.2. Le dialecte bahreïni dans la traduction.....	227

CHEPITRE II – VERS UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LA TRADUCTION : QUELQUES PROPOSITIONS DIDACTIQUES .. 231

1. Les principes de la traduction interprétative	232
1.1. Les difficultés posées par les mots	232
1.1.1. Les mots polysémiques : l'impossibilité d'une transposition verbale.....	232
1.1.2. Les mots univoques : la possibilité d'une transposition verbale parfaite.....	235
1.2. La difficulté posée par le sens	238
1.2.1. La difficulté d'appréhension du sens	238
1.2.2. Le rôle du contexte dans la traduction.....	242
1.2.3. Le rôle des connaissances extralinguistiques	245
2. Les étapes de la traduction interprétative	250
2.1. L'appropriation du sens.....	250
2.2. La déverbalisation	252
2.3. L'expression ou la reverbération	254
3. La traduction interprétative et la traduction pédagogique.....	259
3.1. L'intérêt de la traduction interprétative dans l'enseignement/apprentissage des langues.....	259
3.1.1. L'apprentissage du français langue étrangère	259
3.1.2. Le perfectionnement de l'arabe langue maternelle	262
3.1.3. L'initiation à la traduction comme savoir-faire.....	264
3.2. Propositions de traduction pédagogique à l'aide de la traduction interprétative	265
3.2.1. Les niveaux de traduction	265
3.2.1.1. Le niveau 1, ou la traduction par des correspondants	266
3.2.1.2. Le niveau 2, ou la traduction par des équivalents	267
3.2.2. Les propositions de traduction	268
3.2.2.1. Le recours à la langue anglaise, avantages et inconvénients.....	268
3.2.2.1.1. Les avantages de l'anglais, langue intermédiaire.....	268
3.2.2.1.2. Les contraintes de l'anglais, langue intermédiaire	270
3.2.2.1.2.1. La contrainte liée aux élèves	270
3.2.2.1.2.2. La contrainte liée aux professeurs	272
3.2.2.2. Le recours à la langue arabe comme langue intermédiaire	274
3.2.2.2.1. Aux origines des langues arabe et française.....	274
3.2.2.2.1.1. Les origines de la langue arabe	275
3.2.2.2.1.2. Les origines de la langue française	277
3.2.2.2.2. Quelques aspects de distanciation entre les langues arabe et française	279
3.2.3. La diversité des exercices.....	281
3.2.3.1. Exercices syntaxiques et morphologiques.....	282
3.2.3.1.1. Les verbes-auxiliaires "être" et "avoir"	282
3.2.3.1.2. L'expression du temps	284
3.2.3.1.3. Les particules.....	288
3.2.3.1.3.1. Les particules prépositionnelles	289
3.2.3.1.3.2. Les particules de négation	292
3.2.3.1.4. Le genre et le nombre.....	294

3.2.3.1.4.1. Le genre	294
3.2.3.1.4.2. Le nombre	296
3.2.3.2. La forme passive et le sujet “on”	297
3.2.3.3. Les verbes pronominaux	298
3.2.3.4. Les expressions et modalités	300
3.2.3.5. Les exercices lexicaux.....	301
3.2.3.6. Les unités de sens	305
3.2.3.7. L'équivalence des proverbes et des expressions idiomatiques	309
3.3. La formation des professeurs de langue	311
4. Cas pratique : cours de traduction pédagogique en classe de FLE	313
4.1. Conseils préliminaires	313
4.2. La traduction pédagogique en deux étapes	314
4.2.1. Étape 1 : compréhension de sens.....	314
4.2.1.1. L'anticipation	314
4.2.1.2. La lecture et l'explication.....	318
4.2.2. Étape 2 : Traduire en langue arabe.....	319
4.2.2.1. Dissociation.....	319
4.2.2.2. Reformulation.....	321
4.3. Analyse de cas pratique.....	322
4.3.1. Les attentes	323
4.3.2. Une voie sûre de compréhension	324
4.3.3. Une voie sûre de mémorisation	326
4.3.4. Une traduction axée sur le sens	327
4.4. Bilan de cet enseignement.....	330
CONCLUSION.....	332
ANNEXES	336
ANNEXE 1 : Questionnaire en français.....	337
ANNEXE 1 bis : Questionnaire traduit en anglais.....	339
ANNEXE 2 : Entretien avec Ahmed YAACOUBD,.....	341
ANNEXE 3 : Entretien avec Mme, Sahar AL-MAJDOUB,.....	343
ANNEXE 4 : Nezha	345
ANNEXE 5 : Hakim	350
ANNEXE 6 : Ahmed.....	354
ANNEXE 7 : Jamal	358
ANNEXE 8 : Naouf	362
ANNEXE 9 : Mariam.....	366
ANNEXE 10 : Aicha.....	370
ANNEXE 11 : Fahim	374
ANNEXE 12 : Zaineb	377
ANNEXE 13 : Sultane	380
BIBLIOGRAPHIE	384
INDEX ALPHABÉTIQUE.....	395

TABLE DE L'ALPHABET ET SYSTÈME DE TRANSCRIPTION DE L'ARABE¹

a. CONSONNES

Etat isolé	Nom de la lettre	Formes des lettres selon leur place dans le mot	Transcription
ء	hamza	ء	a
ا	'alif	ا ا ا	b
ب	bā'	ببب	c
ت	tā'	تتت	d
ث	ṭā'	ثثث	ṭ
ج	ǧīm	ججج	ǧ
ح	ḥā'	ححح	ḥ
خ	ḫā'	خخخ	ḫ / ḥ
د	dāl	د د د	d
ذ	ḏāl	ذ ذ ذ	ḏ
ر	rā'	ر ر ر	r
ز	zāy	ز ز ز	z
س	sīn	سسس	s
ش	šīn	ششش	š
ص	ṣād	صصص	ṣ
ض	ḏād	ضضض	ḏ
ط	ṭā'	ططط	ṭ

¹ Ce système de transcription de l'arabe est celui adopté par J. Cantineau (1960) avec de légers remaniements.

ظ	zā'	ظظظ	z
ع	'ayn	ععع	o
غ	ġayn	غغغ	ġ
ف	fā'	ففف	f
ق	qāf	ققق	q
ك	kāf	ككك	k
ل	lām	للل	l
م	mīm	ممم	m
ن	nūn	ننن	n
ه	hā'	ههه	h
و	wāw	و نو نو	W
ي	yā'	ييي	y

b. VOYELLES

تا تَابِتُو	-- -- --	-- -- --	ā ī ū
----------------	----------------	----------------	-------------

INTRODUCTION

À l'ère de la mondialisation, la traduction est partout présente en raison des échanges non seulement économiques, mais également culturels et scientifiques entre les États. La traduction est depuis toujours – et encore plus aujourd'hui – un moyen qui permet la communication entre les individus et les sociétés². Paradoxalement, plus que les moyens de communication intensifient les échanges entre les sociétés, plus elles ont besoin de s'ouvrir les unes aux autres.

La mondialisation s'est accompagnée d'un mouvement de traduction sans précédent. En plus de son importance pour assurer la communication et le dialogue entre les peuples de différentes langues et cultures, la traduction est également un élément jugé indispensable pour l'accès des pays au développement économique et social (Arab Fund for Economic and Social Development : 2003).

Cependant, l'histoire de la traduction n'est pas nouvelle. Depuis que l'homme a existé, il a trouvé le besoin de communiquer avec ses pairs et d'apprendre leurs langues. La traduction était alors un des moyens utilisés dans l'enseignement des langues étrangères avant qu'elle soit bannie et rejetée.

La didactique des langues étrangères s'est beaucoup préoccupée de la mise en place des méthodes pour enseigner/apprendre les langues étrangères. Les méthodes qui se sont succédé avaient une position favorable ou défavorable de la traduction sans qu'aucune d'elle ne puisse s'imposer définitivement au détriment des autres. En cherchant comment on enseigne et comment on apprend, « la problématique dominante en méthodologie – du FLE tout au moins – concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage » (Puren C., 1994 : 19 et 20).

En d'autres termes, la didactique des langues étrangères se trouve, toujours selon les mots de C. Puren, « à la croisée des méthodes. » L'éclectisme semble devenir une

² U. Éco parle de la traduction en tant que langue de l'Europe. Dans une zone géographique se démarquant par sa diversité linguistique et culturelle, il ne serait pas question d'apprendre toutes les langues des États membres. La traduction s'impose comme le facteur clé de dialogue entre les peuples européens.

autre voie dans cet enseignement permettant ainsi de concocter des méthodes suivant ce qui est nécessaire et selon plusieurs paramètres. Le contexte, la nature des apprenants et leurs objectifs sont quelques-uns des facteurs qui interviennent dans le choix des moyens d'enseignement.

À l'heure où l'apprenant entre en ligne de mire dans les éléments à prendre en considération dans la définition des méthodes, celles-ci ne peuvent pas être uniformes et valables partout. Auparavant, les institutions préparaient leur matériel et faisaient le choix de leurs méthodes sans accorder aucun intérêt aux apprenants. Les méthodes dominantes du moment étaient privilégiées même si les choix par rapport au contexte et aux attentes des apprenants requièrent des méthodes différentes.

La période des méthodes et des programmes offerts par les institutions est révolue pour laisser la place à l'étude des besoins des apprenants en fonction de plusieurs paramètres. Depuis les années 1970, le développement de l'enseignement des langues de spécialités et leurs avatars connus a renversé la tendance en faveur des besoins des apprenants et une valorisation de leurs connaissances, linguistiques ou non.

Poser la question des moyens et des méthodes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn, c'est proposer de prendre en compte les répertoires des élèves et leurs expériences d'apprentissage. En plus de l'arabe langue maternelle des Bahreïnais, l'anglais bénéficie d'une assise incontestable dans cet émirat reconnu de tradition anglo-saxonne. Ces deux langues ne peuvent pas être méconnues dans l'acquisition des langues étrangères, comme le français. Il est utile, voire indispensable, d'utiliser tous les moyens qui s'offrent aux apprenants pour faciliter leur acquisition des langues étrangères, et l'arabe et l'anglais peuvent jouer un rôle de ce point de vue.

Le travail propose de remettre en cause l'idée, jusque-là bien suivie, selon laquelle la traduction doit être refoulée de la classe où la langue étrangère est apprise. En effet, les méthodes directes ne laissent aucune place et ne reconnaissent aucun avantage à la traduction dans l'acquisition d'une langue étrangère. Pis encore, elle est présentée comme un obstacle qui contrarie et fait échec à cette acquisition.

Le pire ennemi de l'acquisition des langues étrangères, selon ces méthodes, n'est pas la traduction en elle-même ; mais la traduction comme technique qui met en contact

deux langues différentes, la langue étrangère apprise et la langue maternelle. Il a été soutenu, à tort ou à raison, que les automatismes de la langue maternelle se dressent devant l'acquisition de toute autre langue nouvelle. Les structures de cette langue empêchent celles de la langue étrangère apprise à se mettre en place. Il en résulte des interférences entre les deux langues, dont la solution ne pourrait être que le bannissement de la langue maternelle pour un accès direct à la langue étrangère.

Pour ce faire, les méthodes qui rejettent la traduction, et partant toute référence à la langue maternelle dans les classes de langues étrangères, incitent à plus de « penser dans la langue étrangère ». Agir ainsi permet d'éviter les « parasitages » entre les langues en concurrence et dresser un espace favorable à l'acquisition de la langue étrangère visée.

Atteindre le niveau de « penser dans la langue étrangère » est considéré comme un critère de la maîtrise de cette langue. Or cette supposition repose sur un « mal entendu », car on ne pense dans aucune langue. En réalité, on s'exprime dans la langue étrangère au point d'avoir l'impression de penser dans celle-ci. Il suffit d'avoir des connaissances linguistiques suffisantes pour exprimer sa pensée dans toutes ses nuances (Le Féal K. D., 1976 : 50).

En réalité, malgré les réticences exprimées à son encontre et à son utilisation dans l'enseignement des langues étrangères, la traduction n'a pas été totalement écartée. Elle continuait à occuper une place, qui n'a cessé de connaître des hauts et des bas, en fonction des méthodologies en présence. La traduction a toujours existé dans les classes mais à différents degrés, de la méthode directe à la méthodologie audio-orale et audiovisuelle.

Le contexte plurilingue du Bahreïn offre l'occasion de réfléchir au rôle stratégique que peut jouer la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères. Il permet, en outre, de prendre part au débat sur le retour de la traduction dans les classes des langues étrangères. En effet, le poids et le rôle de la traduction et de la langue

étrangère ne sont pas définitivement clos. Cette question fait son retour de nouveau dans la pédagogie des langues étrangères³.

Si hier, les préjugés sur le retour à la traduction étaient forts, empêchant ainsi toute utilisation de la langue maternelle dans les classes des langues étrangères, le cas aujourd'hui est différent. Les préjugés accumulés au cours des temps et accentués par les méthodologies en vigueur ont été balayés d'un revers de la main. Il a été démontré, au fur et à mesure, grâce à des recherches et des études consacrées à ce domaine, que la traduction aide dans l'acquisition des langues étrangères.

Le contexte du Bahreïn est particulier : depuis qu'il a choisi d'enrichir son système éducatif avec l'introduction du français, l'apprentissage de cette langue se déroule dans une classe plurilingue où son apprentissage peut gagner plus en reconsidérant le rôle que peuvent jouer les autres langues. Qu'on le veuille ou non, L1 et tous les acquis antérieurs des élèves sont présents dans le processus d'apprentissage de L2. Dans l'impossibilité de les évacuer, il ferait mieux d'apprendre à les gérer pour tirer le meilleur de ces expériences.

C'est dire que le contexte du Bahreïn ouvre l'enseignement du français langue étrangère vers un horizon de didactique plurilingue et pluriculturelle. Le recours à la traduction didactique dans l'apprentissage du français est une voie à ne pas négliger en vue d'un meilleur rendement et d'une prise en compte des besoins et des attentes des élèves bahreïnais.

Par ailleurs, il ne faut pas rester prisonnier de la dichotomie langue arabe *versus* langue française. La diversité linguistique du Bahreïn pose en plus de la question de la traduction celle de la ou les langue(s) intermédiaire(s) en classe de français. Plusieurs facteurs placent l'anglais dans une position avantageuse pouvant servir de langue de référence : d'abord son statut de première langue étrangère dans le pays apprise par l'ensemble des Bahreïnais, depuis le primaire ; ensuite, le degré de sa proximité avec la langue française appartenant à la même famille de langues ; et enfin, sa maîtrise aussi bien par les élèves que par les professeurs.

³ De nombreux travaux ont relancé le débat sur le rôle de la traduction et de la langue maternelle en général dans l'enseignement/apprentissage des langues. Parmi ces études on peut citer entre autres : (Lavault E., 1998), (Ladmiral J.-R., 1984), (Castilloti V., 2000), (Moore D., 1996)...

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère met en contact plusieurs langues avec des relations qui peuvent prêter quelquefois à confusion. Les frontières entre les notions qui se côtoient sont souvent objet d'embrouillage dans les sociétés où les limites entre ces concepts sont ambiguës

Souvent, les limites entre la langue étrangère et la langue maternelle ont besoin d'être clarifiées. Cette précision n'est pas impérieuse dans le contexte du Bahreïn où l'arabe est la langue maternelle des élèves et l'anglais et le français sont respectivement leur première et deuxième langue étrangère.

Plutôt, le problème se pose non pas au niveau de la définition de la langue maternelle, mais au niveau de la coexistence de deux variétés de langue arabe à Bahreïn et dans tous les pays arabophones en général. Au lieu de parler d'une langue arabe, les linguistes ont habitude, depuis les travaux de Ferguson, de parler de la diglossie. Ce phénomène sociolinguistique est marqué par la coexistence de l'arabe littéraire et de l'arabe dialectal. Au sein de la société bahreïnie, chacune de ces deux variétés peut avoir un domaine propre comme elle peut se disputer un domaine particulier avec l'autre variété, voire d'autres langues encore.

Une autre source d'ambiguïté résulte de la notion de traduction qui est difficile à définir en raison des désaccords et des incertitudes qui l'entourent. De prime abord, la traduction renvoie à deux opérations distinctes, proches l'une de l'autre sans que l'une implique l'autre : la traduction professionnelle d'un côté et la traduction didactique de l'autre. C'est cette dernière opération qui nous intéresse car notre travail ne se destine pas à former les traducteurs professionnels, mais à enseigner les langues étrangères aux apprenants.

Clarifions les choses : pour éviter une mésentente, précisant dès le départ que ce travail n'a pas pour vocation de faire un pas en arrière pour revivre la méthode traditionnelle désormais révolue. L'objectif est de dépasser les inconvénients qui sont inhérent à cette méthodologie pour repenser une traduction d'enseignement des langues étrangères efficace.

Ainsi, la traduction didactique, comme son nom l'indique, est une opération pédagogique qui consiste à apprendre comment passer d'une langue à une autre. L'objectif est d'opérer une comparaison de la langue étrangère apprise avec la langue dominante ou de base, le plus souvent la langue maternelle. À partir de cette comparaison, nous nous demanderons comment l'apprenant assimile les structures et le fonctionnement de la langue étrangère qu'il ignore par rapport à ceux d'une langue de référence qu'il maîtrise.

Cette relation des langues, maîtrisée et apprise, ne doit pas être réduite à une simple mise en relation. Il n'est certainement pas question de chercher à apprendre le français en apprenant à transposer les mots d'une langue dans une autre et par une application par la suite des règles syntaxiques et grammaticales. Pour écarter cette thèse qui décline cette recherche vers les choix de la méthodologie traditionnelle, nous suivrons l'approche des méthodologies actuelles qui privilégie l'aspect communicatif dans l'enseignement des langues étrangères. Ceci dit, la référence à une théorie qui privilégie le sens ne signifie pas qu'on fera fi des éléments linguistiques dans la traduction.

La traduction met en contact deux langues selon des relations qui distinguent entre la langue de départ, dite également langue source, et la langue d'arrivée, dite également langue cible. Cette relation distingue entre la langue à partir de laquelle se fait la traduction et la seconde dans laquelle se fait la traduction. On l'aurait compris, la L1 peut donc renvoyer indifféremment à la langue maternelle ou à la langue étrangère, selon qu'on est dans le thème ou dans la version. Dans le cas où la traduction ne se fait pas dans la langue maternelle des élèves, il faut distinguer entre une langue dominante qu'on peut qualifier aussi de langue de référence ou de base par rapport à la langue moins maîtrisée.

Introduire la traduction et se servir des langues intermédiaires dans l'enseignement du français à Bahreïn a pour objectif de mettre tous les moyens du côté des apprenants pour réussir leur apprentissage. Les élèves doivent se servir de tous leurs acquis et toutes leurs connaissances pour apprendre le français, aux premiers desquels les langues arabe et anglaise qu'ils maîtrisent.

Le contexte du Bahreïn permet cette utilisation de la traduction et le recours aux langues intermédiaires comme le français et l'anglais en général. La diversité linguistique de ce pays, favorisé par un système qui enseigne les deux langues dès le primaire, est une richesse dont il faut tirer le meilleur profit.

Soutenir et défendre une introduction de la traduction dans les classes de français à Bahreïn nous oblige à présenter ces deux objets d'étude, le pays et la traduction. L'émirat de Bahreïn constitue un terrain favorable à l'introduction de la traduction dans l'enseignement du français. Avec une physionomie riche aussi bien au niveau géographique, linguistique qu'historique, le Bahreïn est un pays ouvert depuis longtemps sur les autres langues et cultures. Plusieurs langues sont en interaction permanente, y compris dans son système éducatif qui s'est enrichi avec la programmation du français parmi les langues étrangères enseignées.

Une fois la présentation de notre cadre faite, il faut s'attaquer à la traduction en la reprenant à travers les problèmes qu'elle pose et ses relations controversées avec les méthodologies d'enseignement des langues. Tantôt valorisée, tantôt dévalorisée, la traduction ne bénéficie pas d'une même position selon les méthodologies. Pis encore, à son conflit avec les méthodologies s'ajoutent les problèmes théoriques qu'elle a soulevés dans sa confrontation aux thèses de la linguistique structurale. Pendant longtemps, la traduction a été rejetée sous prétexte de sa difficulté, voire son impossibilité. Quoique cette thèse soit désormais dépassée, nous allons la reprendre pour mieux comprendre la traduction dans ce qui était ses problèmes théoriques.

Après cette première présentation de Bahreïn et des problèmes théoriques de la traduction, vient alors le tour de décliner son introduction dans l'enseignement du français. S'impose d'abord de dresser un état des lieux sur la traduction dans son environnement institutionnel que nous aborderons d'un double point de vue comme le suggère R. Porquier et B. Py (2004) : nous commençons par vérifier le cadre macro en analysant les politiques linguistiques à travers une étude des programmes et des textes officiels dans leur position vis-à-vis de la traduction. Autrement dit, il s'agit d'examiner comment la traduction et le recours à la langue maternelle sont perçus dans ces textes et programmes. Ensuite, nous nous intéressons au cadre micro qui est celui de la classe des langues étrangères. Il faut ainsi partir de la pratique de la classe en gardant présent à

l'esprit que les instructions et les textes n'apportent qu'une part de vérité quant au recours à la traduction.

Pour vérifier cette affirmation, nous nous baserons sur une méthodologie qui utilise différents procédés : quand ils existent, les documents officiels seront traités en premier lieu. Ils donnent un aperçu sur ce que les responsables ont voulu donner à cet enseignement/apprentissage du français à travers les programmes et la didactique. Cette première information sera complétée par le recours à l'enquête, au questionnaire, et aux interviews avec les divers acteurs qui interviennent dans cet enseignement. Nous ne négligerons pas l'apport de l'analyse de classe, le lieu de convergence de toutes les approches, aussi bien celles qui sont avec ou celles qui sont contre la traduction en classe.

Les erreurs de traduction, relevées auprès des élèves bahreïnais et celles communes aux apprenants arabophones lorsqu'ils traduisent de et vers le français, nous serviront d'appui pour formuler quelques propositions⁴. Pour donner de sens à ces suggestions et faire sortir ce travail de son cadre théorique, il faut les mettre en œuvre sur le terrain. Ainsi, sera proposé en classe un cours du français par la traduction pour apprécier la réaction des élèves envers cette méthode jusque-là nouvelle à Bahreïn et pour mesurer ses retombées sur l'enseignement du français.

Le travail actuel sur l'introduction de la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pose de nombreuses difficultés. Nous l'avons constaté à partir de nos enquêtes et recherches sur le terrain aussi bien avec les professeurs qu'avec les responsables chargés de cet enseignement. Les positions sont extrêmement très tendues vis-à-vis de la langue maternelle dans l'enseignement du français. Cette position, nous l'avons constatée dans le cas des instructions données aux professeurs sur la pédagogie du français qui ne font aucune place à la langue maternelle.

La thèse soutenue dans ce travail prend le contre-courant des tendances et des instructions officielles sur l'enseignement du français à Bahreïn. Ces positions restent au niveau de celles qui sont soutenues par les méthodes directes refusant toute ingérence

⁴ Certains travaux se basent sur l'analyse des erreurs communes aux arabophones lorsqu'ils traduisent ou mesurent leurs difficultés lorsqu'ils apprennent la langue française par rapport à leur langue maternelle.

des langues intermédiaires dans l'enseignement des langues étrangères alors que ce travail propose d'expérimenter la traduction pédagogique.

Ainsi, l'introduction de la traduction dans l'enseignement du français à Bahreïn sera articulée selon deux parties. Une première partie théorique qui expose le contexte de l'émirat de Bahreïn en général. Sous cet angle, il sera exposé les langues en contact et les problèmes théoriques que soulève la traduction par rapport à sa possibilité et son impossibilité ainsi que la position des différentes méthodologies vis-à-vis de la traduction didactique.

La seconde partie sera axée sur la pratique de la traduction en classe par des propositions concrètes qui prennent appui sur les différentes erreurs de traduction commises en classe et en dehors de la classe. Ceci après une exposition des positions vis-à-vis de la traduction à Bahreïn aussi bien des instructions officielles que des différents acteurs intéressés par le recours à la traduction en classe de français à Bahreïn.

PREMIÈRE PARTIE - BAHREÏN : CONTEXTE GÉNÉRAL ET
ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE LA TRADUCTION

Le Bahreïn, cet émirat du golfe Arabo-Persique, est comparable aux autres pays aux alentours par de nombreuses caractéristiques qu'ils partagent, aussi bien au niveau géographique, économique, démographique que linguistique.

Au niveau géographique et économique, les émirats du Golfe attestent de réserves importantes en hydrocarbures qui attirent les convoitises et les placent, par conséquent, au centre des intérêts stratégiques internationaux. Ceci durera tant que dureront les richesses nationales exploitées à moins que ces réserves tarissent et fassent tourner les pays vers une autre économie post pétrole comme c'est le cas du Bahreïn. Tous les pays s'y préparent, chacun selon sa politique propre, par la multiplication des fonds d'investissement qui achètent à travers le monde les actions et les biens rentables.

Et c'est cette santé économique qui a attiré de nombreuses populations d'immigrés venues à la recherche d'un niveau de vie radieux. Les vagues successives d'immigration à destination de ces pays ont inversé les données démographiques en faveur des populations d'origine étrangère. Dans certains pays du Golfe, les populations autochtones sont minoritaires dans leurs propres pays.

Au niveau linguistique, la langue anglaise est le résidu des relations privilégiées entre la Grande-Bretagne et ses pays et à leur tête l'émirat de Bahreïn. Ces relations sont marquées par la colonisation qui a duré longtemps avant que le Bahreïn récupère son indépendance en 1971. S'ensuit alors une forte influence des États-Unis d'Amérique présents dans la région par divers aspects, économique et militaire notamment, pour veiller sur leurs intérêts géostratégiques.

Nouvellement indépendant, le Bahreïn a lancé une politique d'arabisation pragmatique qui introduit la langue arabe dans les rouages de l'État pour affirmer sa souveraineté nationale. Cette politique rééquilibre le paysage linguistique en faveur de la langue nationale sans pour autant mettre fin à l'usage de l'anglais qui reste la première langue étrangère de l'émirat.

Cet équilibre est réajusté, par la suite, avec le choix des responsables nationaux d'introduire le français et de le doter du statut de seconde langue étrangère. Le système

éducatif national s'est alors chargé d'enseigner cette langue pour garantir l'ouverture du pays vers d'autres langues et cultures.

L'introduction du français langue étrangère à Bahreïn est symbolique dans le système éducatif national. N'étant qu'à son début, le français n'est enseigné que pendant les deux dernières années de l'enseignement secondaire en attendant de rehausser son statut et de le doter des moyens adéquats.

La réflexion dans ce sens doit prendre en considération le rôle que peut jouer la didactique pour améliorer les moyens d'enseignement du français. Le contexte national offre la possibilité d'utiliser plus d'une langue intermédiaire pour mieux aider les élèves bahreïnais à apprendre cette langue. Le recours à la traduction et à la langue maternelle est justement une voie que la didactique du français est en mesure d'explorer.

Ce nouveau choix, en plus d'être justifié par le contexte national du Royaume de Bahreïn, trouve son soutien dans le retour de la traduction dans la didactique des langues étrangères. Après de longues décennies de déni et d'ignorance, la traduction s'affirme par les avantages qu'elle offre avec le développement des méthodes de type communicatif et le déclin des méthodes directes.

Ainsi, nous commençons cette première partie par exposer le contexte du Bahreïn à travers sa diversité linguistique où plusieurs langues et variétés de langues se côtoient dans divers espaces, notamment la langue arabe avec son statut officiel, la langue anglaise avec son assise historique et la langue française qui est une langue de prestige. Avec un sujet tourné vers la traduction et son rôle dans l'enseignement du français, il convient d'exposer ses relations avec les méthodologies d'enseignement des langues et les problèmes théoriques qu'elle soulève.

CHAPITRE I – PANORAMA GÉNÉRAL DE BAHREÏN

Le Bahreïn est un petit émirat du golfe d'Arabie bénéficiant d'une position stratégique au Moyen-Orient. Contrairement aux autres émirats de la région du Golfe dont l'émergence sur la scène internationale ne date que d'hier avec la découverte du pétrole, l'archipel de Bahreïn est connu, depuis l'antiquité, grâce à son histoire millénaire.

Du point de vue économique, le Bahreïn a su réussir sa conversion dans l'économie d'après le pétrole. Malgré le tarissement des ressources nationales en pétrole, le pays a attiré d'autres activités commerciales qui lui rapportent des ressources financières et maintiennent son activisme économique.

Cet intérêt du point de vue géographique, historique et économique est doublé d'un point de vue sociolinguistique. Ce petit émirat se caractérise par une immigration importante attirée par le niveau de vie et les perspectives économiques du pays. Les besoins de ce pays en main-d'œuvre étrangère sont importants. Aujourd'hui, les populations d'origine étrangère dépassent en nombre la population bahreïnie.

Le Bahreïn est devenu un pays où coexistent plusieurs langues et variétés de langues aux interactions multiples. Au niveau de l'enseignement, le pays a choisi de consacrer cette diversité linguistique et de l'élargir par l'intégration du français.

Le français est devenu, depuis son introduction dans le système éducatif à Bahreïn, la deuxième langue étrangère de l'émirat, s'ajoutant ainsi aux nombreuses langues et variétés de langues en contact. Quelle place a le français dans cet ensemble de langues ?

Avant de proposer un détour par l'introduction de la langue française dans l'éducation nationale, il faut d'abord commencer par exposer l'évolution et l'histoire de l'enseignement dans ce pays.

1. Présentation de Bahreïn

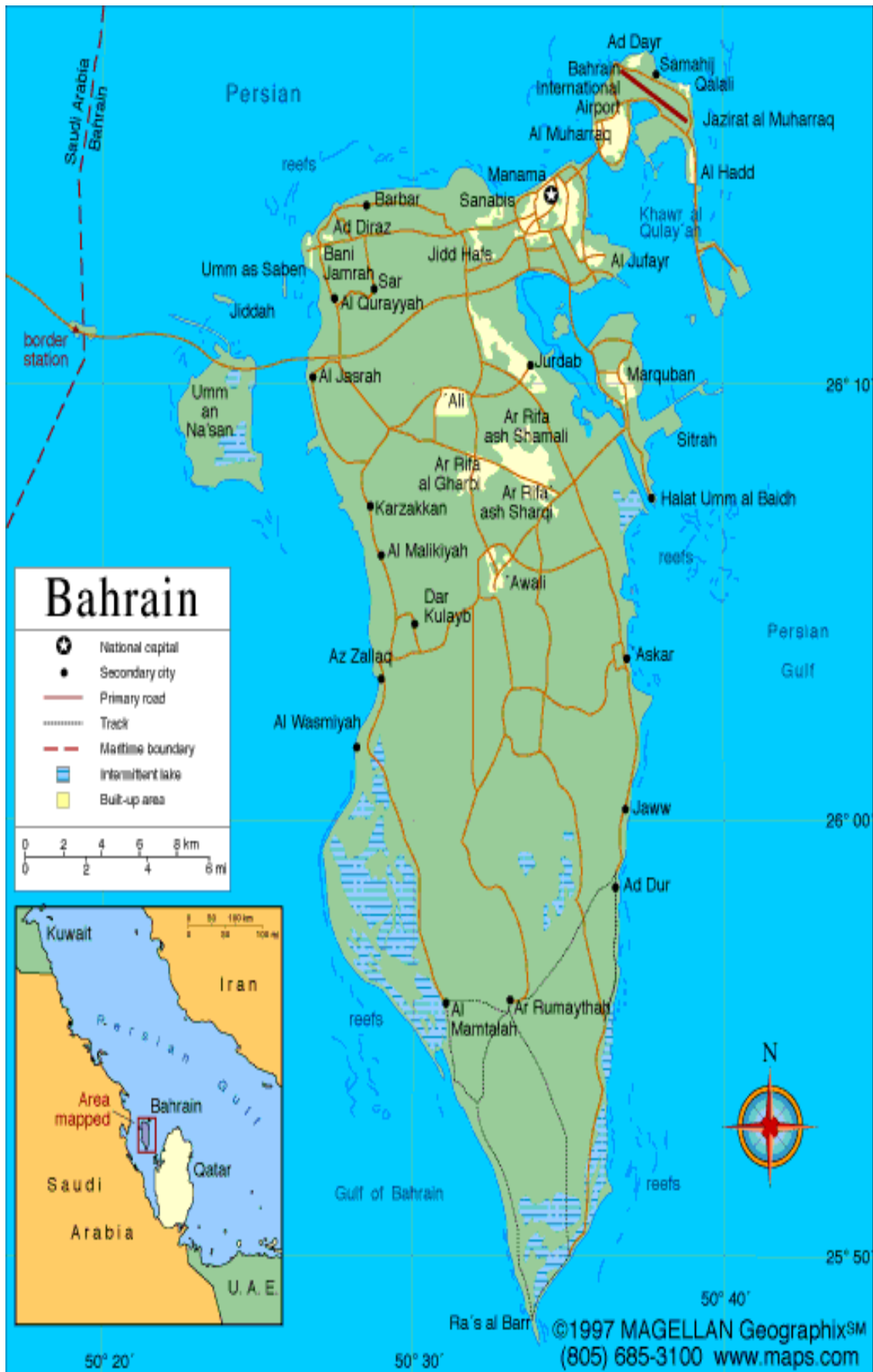
Le Royaume de Bahreïn est un petit pays du Moyen-Orient riche aussi bien par son aspect géographique que par son aspect historique. On peut considérer que la position géographique stratégique du pays a fait de lui un pays ayant une histoire ancienne.

1.1. Présentation géographique

Petit pays sans relief important, une population ne dépassant pas un million avec une proportion importante d'origine immigrée, une économie de plus en plus diversifiée conséquence d'une stratégie économique après pétrole et une ouverture politique, tels sont les principaux aspects de la géographie de Bahreïn.

1.1.1. La géographie physique

Le nom "البحرين" "Al-Bahreïn", qui signifie en arabe « les deux mers », renvoie d'une part à la mer qui l'entoure (eau salée) et d'autre part à d'immenses réservoirs aquifères dans les profondeurs du pays (eau douce). Le royaume est un archipel d'une trentaine d'îles dont une dizaine est inhabitée. Il est situé au golfe d'Arabie, au sud-ouest du continent asiatique, à l'est de l'Arabie Saoudite et à l'ouest de la presqu'île du Qatar (Cf. la carte page suivante).



Cet archipel du Moyen-Orient tire son nom de la principale île du pays (600 km²) qui abrite la capitale Manama. Elle est reliée, depuis 1986, à l'Arabie Saoudite par un pont-digue de 26 kilomètres, dit le « pont de l'amitié. » Elle est en phase d'être reliée au Qatar par un autre pont⁵. Les autres importantes îles du pays sont Muharraq au nord-est, Umm Al-Na'ssan à l'ouest, Sitra à l'est et Hawar au sud, près du Qatar. Cette dernière a depuis longtemps été la source d'un différend territorial avec le Qatar. La Cour internationale de justice (CIJ) a mis fin à ce différend, en mars 2001, en l'attribuant à Bahreïn. Même avec sa souveraineté sur l'île de Hawar, le Bahreïn est le plus petit État de la péninsule arabique ; il s'étend sur une superficie de 706 km² et bénéficie de 161 km de littoral⁶.

À l'instar des autres pays du golfe Arabo-Persique, le Bahreïn se trouve dans une zone tropicale aux confins du désert. Son climat est aride : une forte chaleur (15-29°C pendant l'hiver et 30-45 pendant l'été) et une grande humidité (avec un taux de 98%), mais une pluviométrie minimale tout au long de l'année (70,8 mm en moyenne).

Le Bahreïn est un pays extrêmement plat sans relief important. Le point le plus haut est constitué par Jabal Al-Dukhan culminant à seulement 137 mètres d'altitude. Pour le reste, le paysage est dominé largement par le désert entrecoupé des palmeraies verdoyantes, principalement au nord.

1.1.2. La géographie humaine

Le Bahreïn, contrairement à la plupart des émirats du Golfe, a procédé bien avant son indépendance à de nombreux recensements et dispose de statistiques anciennes sur sa population et la proportion des étrangers dans le pays⁷. Ces recensements nous

⁵ Les travaux de ce pont ont déjà commencé, selon une information du Conseil du développement économique de Bahreïn. Cf. www.bahraindb.com/default.asp?action=category&id=26

⁶ Selon le site de l'ambassade de France à Bahreïn : www.ambafrance-bh.org , visité le 6 février 2009.

⁷ Depuis 1941, le Bahreïn procède à des recensements de sa population de façon régulière. En 1941, 1950, 1959, 1965 et 1971...

permettent de revenir sur l'évolution de certaines statistiques que nous exposerons l'une après l'autre.

Le pays comptait, en 2009, selon le gouvernement de Bahreïn 760 168 habitants⁸. Cette population bahreïnienne évolue, comme le montre le tableau ci-dessous, d'une façon constante, depuis la deuxième moitié du siècle précédent. En dépit de ce nombre relativement limité et surtout de fait de l'exiguïté de son territoire, le Bahreïn détient avec ses 1 042 hab./km² l'une des grandes densités démographiques non seulement au Moyen-Orient et parmi les pays arabes, mais dans le monde entier.

TABLEAU 1 : SUPERFICIE ET DENSITE DÉMOGRAPHIQUE EN 2000 ET ÉVOLUTION DE LA POPULATION DE 1950 À 2040.

Superficie (milliers de Km ²)	Densité (hab./km ²) (2000) ^a	Effectif de la population en milliers d'habitants					
		1950	1990	2000	2010	2025	2040
0,7	1042	116	493	672	791	965	1100
a = donnée de la Banque mondiale. le reste provient des données des Nations Unies.							

SOURCE : NATIONS UNIES (2005) et BM (2006)

La croissance démographique dans l'archipel de Bahreïn a connu une décroissance entre 1950-54 et 2000-04 passant de 2,9 pour cent à 1,6 pour cent. Cela est dû essentiellement à un taux de natalité moyen qui est passé, si on retient les mêmes années de référence, de 45,1‰ à 18,8‰⁹. Avec ses taux actuels (croissance démographique et natalité), le Bahreïn se situe à la moyenne des États de la région.

Le pays des « deux mers » connaît une urbanisation vélocité, depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Déjà en 1950, le taux de cette urbanisation était supérieur à 50

⁸ Selon le site Internet du gouvernement bahreïni, www.e.gov.bh visité le 16 fév. 2009.

⁹ Le taux de la mortalité a connu lui aussi un net recul entre 1950 et 2000 passant de 16,4‰ à 3,2‰. (Nations Unies, 2005).

pour cent (Tabutin D. et Schoumaker B, 2005). Ce taux s'est accentué ces derniers temps pour atteindre 96,7 pour cent¹⁰.

Alors que certaines îles sont inhabitées les autres connaissent une surpopulation. En effet, environ 89 pour cent de la population vit dans les deux principales îles du royaume, Manama (153 395 habitants) et Muharraq (91 939 habitants) (Census 2001)¹¹. Cette population qui se concentre principalement sur le littoral au détriment de fond des terres se caractérise par sa jeunesse puisque 60 pour cent de la population a moins de 25 ans (Ibid). Comme le montre le tableau ci-dessous, la structure démographique du pays est relativement jeune ; 28,2 pour cent sont dans le groupe d'âge 0-14 ans et seulement 4,1 pour cent ont 65 ans ou plus. C'est le groupe d'âge médian, représentant la population active, qui domine et il va croissant par rapport aux autres tranches d'âge, depuis la seconde moitié de XX^{ème} siècle.

TABLEAU 2 : ACCROISSEMENT NATUREL MOYEN ET STRUCTURE DE LA POPULATION BAHREÏNIE PAR GRANDS GROUPES D'ÂGES DE 1950 À 2020.

Taux annuel moyen d'accroissement (%)		% de – de 15 ans			% de + de 60 ans			% âge médian		
1950-54	2000-04	1950	2000	2020	1950	2000	2020	1950	2000	2020
2,9	1,6	42,3	28,2	19,8	4,6	4,1	11,4	18,9	27,3	33,3

SOURCE : NATIONS UNIES (2005)

De point de vue religieux, hormis une petite minorité constituée des communautés chrétienne, juive et bouddhiste, essentiellement d'origine immigrée, le reste de la population, soit 80 pour cent, est de confession musulmane¹². Le Bahreïn a à

¹⁰ Banque mondiale, 2006. Cf. www.worldbank.org/prospects/migrationandremittances consulté le 17 fév. 2009.

¹¹ Census 2001, Central statistic Organization.

¹² Selon le site du gouvernement du Bahreïn, op. cit.

cet égard une caractéristique particulière ; il est l'un des rares pays musulmans à majorité chiite¹³.

Comme tous les pays du Moyen-Orient, le pays connaît une forte immigration. Des recensements qui ont été faits depuis l'indépendance du pays permettent d'analyser cette évolution migratoire. De prime abord, force est de constater que l'immigration n'est pas un fait nouveau à Bahreïn. Le pays est connu à travers son histoire par son attrait des populations étrangères grâce à son commerce florissant. Le port de Manama, la capitale actuelle du royaume, entretenait des relations importantes avec l'Inde, l'Afrique orientale et a accueilli les colonies européennes, portugaise au XVI^{ème} siècle et britannique à partir du XX^{ème} siècle. À cette époque, les Anglais ont ramené au pays des « deux mers » une population d'origine indienne¹⁴.

Une grande part des flux migratoires actuels qui convergent vers Bahreïn est d'origine asiatique. De l'ensemble de la population d'origine immigrée, les statistiques de 1981 font état de 77,2 pour cent d'origine asiatique, de 12,7 pour cent d'origine arabe, de 7,8 pour cent d'origine européenne... (Bourgey A., 1991 : 131).

Aujourd'hui, le schéma est le même ; « les puissants flux migratoires qui conduisent vers le Golfe un grand nombre d'étrangers originaire du Pakistan, de l'Inde, du Bangladesh et du Sri Lanka, ne font, en fait, que reproduire avec beaucoup plus d'ampleur des courants migratoires qui existaient déjà au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle » (Ibid). En effet, sur les 760 168 habitants que compte le pays, 469 553 sont bahreïnisis (61,8%) et 290 615 sont non-ressortissants (38,2%)¹⁵. Ceux-ci

¹³ On ne dispose pas de statistiques concordantes sur le nombre des chiites à Bahreïn. Si leur caractère majoritaire fait l'unanimité, il reste à poser la question suivante : quelle proportion de la population locale représentent-ils ?

Les statistiques gouvernementales situent leur nombre dans les 51% de la population totale. Leur nombre est beaucoup plus important selon les évaluations des membres de cette communauté qui parlent de 80%. D'autres études, qui se veulent réalistes, les estiment à 60%.

¹⁴ Le mot d' « origine indienne » doit être entendu au sens large du terme. En effet, pendant cette époque, les populations issues de l'Inde actuelle, du Pakistan, du Bangladesh et du Sri Lanka sont considérées comme des populations d'origine indienne.

¹⁵ On sait combien la question d'immigration et les flux des populations immigrées constituent une question sensible dans les pays du golfe Arabo-Persique en général. Certaines statistiques de ces pays ne fournissent guère le nombre exact de la population immigrée et essaient de minimiser leur nombre par rapport à la population autochtone pour des considérations politiques. Les statistiques reprises ici sont celles fournies par le gouvernement bahreïnisi sur son site Internet www.e.gov.bh sous la rubrique « Ethnic Groups », visité le 16 fév. 2009.

proviennent surtout d'Asie (Inde, Pakistan, Philippines, Sri Lanka, Bangladesh...) et représentent 205 626 personnes. À côté, on trouve une minorité de 5 806 personnes d'origine européenne, dont 450 Français et des nord-Américains au nombre de 3 195 personnes (Census 2001).

TABLEAU 3 : EFFECTIFS DES MIGRANTS ET LEUR PART DANS LA POPULATION TOTALE DE BAHREÏN ENTRE 1971 ET 2011¹⁶.

Effectifs de la population immigrée (en milliers)			Part de la population immigrée dans la population totale (%).		
1971	2000	2011	1971	2000	2011
37	254	610	16,9	37,6	51,1

SOURCE : NATIONS UNIES (2005 et 2011¹⁷)

Les données des Nations unies de 2005 et du gouvernement bahreïni de 2001 confirment une tendance à la hausse des populations immigrées qui choisissent le Bahreïn malgré la disette qu'a connue ce pays en matière d'hydrocarbures. Avec 51 pour cent des immigrés, l'émirat de Bahreïn rentre dans la catégorie des pays qui enregistrent une des fortes proportions d'immigrés dans la région du Golfe. Cet attrait se justifie certes principalement par des considérations économiques, mais l'aspect politique et administratif joue également un rôle intéressant à décrire.

Les statistiques de la Banque mondiale de 2006 parlent, de leur part, de 295 461 et d'un stock d'immigrants en pourcentage de la population totale de 40,7 pour cent. Cf. www.worldbank.org/prospects/migrationandremittances consulté le 17 fév. 2009.

¹⁶ Pour les statistiques de 2000, voir (Nations Unies : 2005) et pour les statistiques de 1971, les résultats sont obtenus à partir des effectifs donnés par : (A.S, 1974 : 1157). La part des immigrés dans la population totale est obtenue à partir du nombre de la population totale en 1971, 218000 personnes, et le nombre des immigrés dans ce pays, 37000. $[(37000 \times 100) : 218000 = 16,9\%]$. Ce résultat est d'ailleurs confirmé par M. Bourgey dans son étude portant sur les travailleurs étrangers dans la péninsule Arabique (BourgeyA., 1991 : 131).

¹⁷ Pour les données de 2011, les statistiques du gouvernement de Bahreïn dénombrent 610332 non Bahreïnis à côté de 584688 Bahreïnis, soit une population totale de 1 195 020 habitants. Cf le site de l'Organisme central des informations et des communications (Central Informatics and Communications Organization) (الجهاز المركزي للمعلومات و الإتصالات) : www.cio.gov.bhg

1.1.3. La géographie politique et administrative

Le Bahreïn est une monarchie constitutionnelle dirigée par la famille Al-Khalifa. Il a obtenu son indépendance, le 15 août 1971 avant d'adopter deux ans plus tard (26 mai 1973) sa première constitution. Le 26 août 1975, ladite constitution a été suspendue et le parlement élu deux ans auparavant a été dissous, suite au refus des députés d'entériner la loi sur l'état d'urgence proposé par l'émir. Depuis, le Royaume est placé sous l'état d'urgence et fonctionnait sans une loi fondamentale 26 ans durant.

Depuis l'accès au trône de cheikh Hamad Ben Issa Al Khalifa en mars 1999 suite au décès du Cheikh Isa Bin Salman Al-Khalifa à la tête du pays depuis 1961, un processus de réformes importantes s'est mis en place. Le 5 février 2001, le nouvel émir de Bahreïn abroge la loi d'urgence, amnistie les prisonniers politiques, autorise les opposants politiques à rentrer au pays après un long exil et ouvre un dialogue national avec tous les partis politiques. En outre, le processus constitutionnel marque son retour, le 14 février 2001, date à laquelle l'ancienne constitution a été modifiée et ratifiée de nouveau.

Officiellement, le Bahreïn est devenu une monarchie constitutionnelle héréditaire¹⁸ depuis son adoption par référendum, le 14 février 2002, de la Charte nationale d'action (98,4%). Selon les termes de l'article 1^{er} de la constitution, le pays « est régi par un système de gouvernement démocratique où la souveraineté est dans les mains du peuple, source de tous les pouvoirs. » Cette constitution reconnaît le principe de la séparation des pouvoirs et l'institution d'un parlement composé de deux chambres¹⁹ : *Majlis an-nowwab* (Conseil de représentants) composé de 40 représentants élus au suffrage universel et *Majlis ach-choura* (Conseil consultatif) composé également de 40 membres nommés par le Roi.

¹⁸ La succession au trône se fait du père à son fils aîné. La royauté pourrait revenir à un autre fils du Roi si celui-ci le désigne, de son vivant, comme prince héritier. Cette clause de la constitution ne peut être abrogée ni modifiée. Cf. successivement les articles 1 (b), (c) et 120 (c) de la nouvelle constitution du royaume.

¹⁹ Cf. article 32 (a) et 51 et suivants de la nouvelle constitution du pays successivement relatifs à la séparation des pouvoirs et au pouvoir législatif.

En effet, le pays a organisé ses premières élections municipales au mois de mai 2002 et quelques mois plus tard les élections parlementaires. Un deuxième parlement a été constitué, en novembre 2006, avec l'organisation des deuxièmes élections législatives dans le pays. La nouvelle constitution délimite les attributions des différents pouvoirs. Le Roi et le Parlement exercent le pouvoir législatif tandis que l'exercice du pouvoir exécutif relève du Roi et du Conseil des ministres. Enfin, si les partis politiques étaient pendant longtemps interdits leur institution est désormais reconnue par la constitution²⁰. Ces partis sont dirigés par des colorations politiques diverses. À leur tête, on trouve les libéraux, les islamistes, les anciens marxistes et bien d'autres courants politiques.

Au niveau des libertés, l'archipel de Bahreïn est un exemple dans la région toute entière avec son choix d'ouverture. Il est pionnier en matière du droit d'expression et des droits des femmes qui bénéficient du droit de vote depuis 2001.

Administrativement, l'archipel de Bahreïn est un État divisé, depuis 2002, en cinq gouvernorats (administrations territoriales) en remplacement des quatre gouvernorats qui existaient depuis 1996. Les gouvernorats de la capitale, du centre, de Muharraq, du nord et du sud ont été institués en vue d'assurer une qualité du service public et de mieux responsabiliser les agents de l'État.

1.1.4. La géographie économique

Le Royaume de Bahreïn est connu par sa prospérité économique bien avant sa découverte de pétrole en 1932. Depuis l'antiquité, l'agriculture et les activités maritimes (constructions navales, pêche des perles, commerce maritime...) constituaient l'essentiel de la richesse du pays. Les sols d'une qualité médiocre, les conditions climatiques défavorables, l'urbanisation galopante et surtout le recul des ressources d'eau douce que renfermait le sous-sol du pays ont constitué les principaux facteurs derrière le repli que

²⁰ Cf. article 27 de la nouvelle constitution du royaume qui garantit la liberté de constituer des associations politiques.

connaît ce secteur. Aujourd'hui, l'agriculture (y compris la pêche²¹) ne représente plus que 0,6 pour cent du PIB national et 1,3 pour cent de l'emploi total. De ce fait, le pays demeure tributaire des importations pour satisfaire la demande intérieure en ce qui concerne la plupart des produits agricoles.

Avec la découverte de pétrole au début des années 1930, le Bahreïn était le premier pays du golfe Arabo-Persique à entrer dans l'« ère de pétrole. » Cependant, les réserves limitées que possède le pays ne permettent pas son développement à long terme. Commence alors une nouvelle phase, celle de la préparation de l'« ère post pétrole. »

Le pays a concentré tous ses efforts sur la diversification de son tissu économique. D'abord, le Bahreïn s'est équipé d'un grand centre de raffinage qui traite le pétrole brut cédé à titre gracieux par l'Arabie Saoudite (Ambassade de France, 2008 : 3). Cette raffinerie lui a permis de développer une industrie pétrochimique. Toujours, avec l'aide de ses voisins, notamment l'Arabie Saoudite, le Koweït et les Emirats arabes unis le Bahreïn a développé une industrie diverse. D'un côté, il dispose d'une industrie d'aluminium parmi les plus puissantes au monde, dont une part de la production est orientée vers le marché saoudien (15%) (Ambassade de France, 2008 : 3). D'un autre côté, il a mis en place d'autres industries de services, telles que les technologies de l'information, les soins de la santé et l'éducation. Il a en même temps utilisé ses revenus pétroliers pour développer le secteur touristique et construire une infrastructure avancée dans le domaine des transports et des télécommunications.

Néanmoins, les activités financières sont de loin le sous-secteur des services qui rapporte beaucoup pour l'archipel de Bahreïn. Il est devenu grâce à ses investissements financiers la première place financière du Golfe depuis qu'il a créé, en octobre 1975, les « banques offshore » destinées à opérer vers l'extérieur (Encyclopédie Universalis, 2002 : 697). Aujourd'hui, il en occupe la deuxième position après Dubeï (Reitzen J.-L., 2009). Cette politique a été entamée avec succès puisque, en 1985, le pays comptait 74 banques de ce genre. Cependant, avec l'invasion du Koweït, le pays a connu une fuite massive des capitaux. Les conséquences de la première guerre du Golfe ont entraîné la

²¹ Pris séparément, la pêche ne contribue au PIB national que de 0,2 pour cent et n'emploie que 6 852 personnes. L'agriculture, pour sa part, ne représente que 0,4 pour cent du PIB national. (OMC, 2007 : 57).

fermeture de certaines banques, faisant ainsi chuter leur nombre, en 1992, à 51 banques (Ibid : 697). Aujourd'hui, les investisseurs ont repris confiance dans le marché bahreïni qui compte désormais 376 établissements financiers : 206 banques, 156 sociétés d'assurance et sociétés apparentées, 14 agents de change²².

Les activités financières rapportent beaucoup pour le budget de l'État. Malgré la concurrence d'autres centres financiers de la région, comme ceux du Qatar et les Émirats arabes unis, ces activités ont représenté plus de 25 pour cent du PIB du royaume en 2007 (Ambassade de France, 2008 : 1). Depuis la concurrence que lui vouent les centres des pays voisins soucieux à leur tour de préparer leur pays à l'après-pétrole, les activités financières connaissent un léger recul, mais le pays reste pionnier dans certains sous-secteurs des services financiers, notamment la finance islamique et l'assurance²³. En effet, le pays concentre l'activité de cette branche avec 24 banques, 11 assureurs et 34 fonds tous appliquant les règles issues des textes et de la jurisprudence islamiques (Reitzen J.-L., 2009).

Selon le *World Investment Report 2008* de la Conférence des Nations Unies pour le Commerce et le Développement (CNUCED), les flux d'investissement direct étranger (IDE) ont régulièrement progressé, depuis l'année 2000, pour connaître une baisse en 2007. Le rapport ajoute que nonobstant cette baisse, l'IDE reste à un niveau très important²⁴. Le rapport de la mission économique de l'ambassade de France à Bahreïn ajoute que le Royaume de Bahreïn exerce une grande attractivité et bénéficie de la confiance des investisseurs comme le montre sa place au rang mondial. Le *Performance Index*²⁵, classe le Bahreïn au 12^{ème} rang mondial pour deux ans consécutifs (2006 et 2007) après qu'il était à la 23^{ème} position en 2005 (Ambassade de France, 2007 :1).

²² Voir, le site Internet de la Banque centrale de Bahreïn : www.cbb.gov.bh/cmsrule/media/pdf/statistics/bulletin/january2007.pdf

²³ Le Bahreïn a été choisi comme siège du Marché financier islamique international (IIFM sigle anglais). C'est une institution à but non lucratif en exercice depuis 2002. Sur la place de Bahreïn dans la finance islamique et l'assurance, (OMC, 2007 : 1) et (Ambassade de France, 2007 : 1).

²⁴ L'IDE a atteint, en 2003, le montant de 517 M dollars. En 2004, ce montant a grimpé à 865 M dollars. En 2005, il est arrivé à 1049 M dollars pour triplé, en 2006, avec 2915 M dollars. Enfin, il est retombé, en 2007, à 1756 M dollars. Cf. (Ambassade de France, 2007 :1)

²⁵ Le *Performance Index* est le rapport entre la part d'IDE dans le pays sur la part de son PIB dans le PIB mondial.

L'attrait des investissements massifs dans ce pays a plusieurs explications. La facilité et la qualité des communications, l'importance de l'équipement hôtelier, un secteur bien réglementé et respect rigoureux des normes en matière de politique financière, la situation géographique du pays, existence d'une main d'œuvre nationale et expatriée qualifiée ne sont que quelques exemples justifiant cette attirance des investissements financiers²⁶ (OMC, 2007 : 74).

Comparativement aux autres États du golfe Arabo-Persique, le Bahreïn est le pays le plus ouvert de la région économiquement. Il dispose d'une législation autorisant, depuis 1980, les étrangers à prendre 100 pour cent d'une société bahreïnienne. Cet effort se poursuit à travers l'Office du développement économique créé, en 2001, pour tracer la stratégie de développement économique du Bahreïn et de créer un climat propice à attirer les investissements à Bahreïn. Avec une politique libérale en matière économique, le pays a entamé un autre virage en regroupant ses actifs non pétroliers au sein d'un holding (Mumtalakat), créé en 2006, en vue de leur cession progressive aux investisseurs privés. À la ligne de mire, on trouve les télécommunications, les transports, l'électricité...

Malgré les efforts que déploie le Royaume de Bahreïn pour diversifier son économie, la part du pétrole brut et du gaz naturel est de 27 pour cent de son PIB (Ambassade de France, 2007 : 1), 60 pour cent des exportations globales et fournit environ 70 pour cent des recettes publiques (OMC, 2007 : 1).

Ainsi, disposant de certaines informations sur les différents volets exposés ci-dessus, le côté historique nous fournit une autre masse d'informations non négligeables pour comprendre ce pays.

1.2. Présentation historique

Le Bahreïn a connu une civilisation millénaire et possède une histoire riche et très ancienne. Mais surtout le pays est marqué par ses relations historiques avec son ancienne puissance colonisatrice, la Grande-Bretagne.

²⁶ Les données de l'Encyclopédie Universalis (p. 697) confirment cela.

1.2.1. Bahreïn : aux origines de l'émirat

Le Royaume de Bahreïn a connu une histoire à la fois riche et ancienne. De fait de sa place stratégique se situant à mi-distance entre le détroit d'Ormuz et de Chatt el-Arab, le pays a connu un peuplement ancien.

Dans la période préhistorique, le Bahreïn a été connu sous le nom de Dilmun, puis de Tylors par les Grecs entre le troisième et le sixième siècle avant notre ère. À cette époque, la position stratégique de Bahreïn avait permis à la civilisation de Dilmun²⁷ de contrôler les grandes routes commerciales du Golfe entre Sumer²⁸ et la vallée de l'Indus²⁹. Rappelons que jusqu'au 16^{ème} siècle, le périmètre de l'émirat couvre un espace plus large que le Bahreïn actuel. À cette époque, son territoire s'étend de Bassora au Nord à Oman au Sud et aux îles environnantes (Sabt A., 1977 : 75). Vu cette place importante, ce pays avait excité la convoitise des grandes civilisations de l'époque. D'abord, les Akkadiens en 2300 avant J-C, ensuite des Assyriens en 750 avant J-C et enfin des Babyloniens en 600 avant J-C puis les Perses par la suite. Le pays a attiré aussi la convoitise de certaines grandes puissances comme Alexandre le Grand en 331 avant J-C.

Avec l'avènement de l'Islam en 629, le Bahreïn est devenu une province du monde musulman et demeura ainsi jusqu'à l'arrivée des Européens. Dès 1521, les Portugais dominèrent le pays comme première étape pour contrôler tout le golfe d'Arabie. Cependant, cette domination ne dura pas longtemps puisque, en 1602, les Perses réussissent à les chasser du pays. Ceux-ci l'ont occupé à leur tour de XVII^{ème} au

²⁷ Le Dilmun est un pays qui est mentionné durant toute l'histoire de la Mésopotamie ancienne (III^{ème} millénaire avant J-C – I^{er} millénaire avant J-C). Ce pays a existé dans le golfe Arabo-Persique, plus précisément dans l'île de Bahreïn et l'île de Failaka au Koweït.

²⁸ Sumer ou Shumer est une région de la base Mésopotamie antique (actuellement la partie sud de l'Irak). Cette région a donné son nom aux Sumériens (peuple non sémitique, qui y était installé au IV^{ème} millénaire avant J-C)

²⁹ L'Indus est une civilisation de la Vallée de l'Indus (5000 avant J-C). C'est une civilisation antique dont l'aire géographique s'étendait entre les actuels Pakistan, Pendjab, Rajasthan et Sind, c'est-à-dire dans la zone de l'Indu actuel.

XVIII^{ème} siècle. Ils y demeurèrent jusqu'à l'arrivée au pouvoir du Cheikh Ahmed al-Khalifa qui établit la dynastie des Al-Khalifa (État indépendant de l'État perse) qui sont au pouvoir jusqu'à aujourd'hui. Le pays entre à partir de 1861 sous la domination britannique pour en sortir avec son indépendance, le 15 août 1971.

1.2.2. Des relations historiques avec la Grande-Bretagne

Les relations entre le Bahreïn et la Grande-Bretagne peuvent être qualifiées d'historiques. La Grande-Bretagne est la puissance colonisatrice du royaume depuis 1880, mais les relations entre les deux parties sont plus anciennes.

Les Britanniques sont arrivés à Bahreïn depuis 1814 pour préserver la « route des Indes », nécessaire pour le maintien des rapports entre la couronne et l'Empire. Les raisons commerciales ont été les principales motivations de la Grande-Bretagne pour entrer dans la région vers 1616, avant qu'elle décide de s'y installer pour protéger ses intérêts. Les Anglais se sont opposés à toute présence étrangère dans la région pouvant concurrencer leur influence.

Face à la tentative de la France de développer des activités commerciales dans la région au XIX^{ème} siècle et l'Allemagne qui voulait construire une ligne de chemin de fer pour relier la région à Berlin, les Britanniques optèrent pour des accords commerciaux pour les empêcher de s'y introduire (Sabt A., 1977 : 84). Ainsi, ils ont signé, depuis 1820, un traité plaçant le pays sous la domination de la couronne britannique. En 1855, 1880 et 1891 d'autres traités ont été signés entre les deux parties concrétisant encore cette domination britannique. Ces accords donnaient à la Grande-Bretagne un droit de regard sur la politique extérieure du pays et d'intervenir en cas d'agression.

Depuis la découverte de pétrole d'abord en Iran (1908) et ensuite à Bahreïn (1932) et surtout avec l'indépendance de l'Inde en 1947, la couronne britannique a transféré le siège de son Résident politique de l'Inde à Bahreïn. Avec son intérêt stratégique et désormais économique grandissant, ce royaume est devenu le « centre de l'activité politique, économique et également militaire britannique dans le Golfe Persique. C'est le siège du Résident politique britannique. C'est également la base la

plus importante de la Grande-Bretagne dans cette région, base des escadrilles à réaction de la Royal Air Force et base maritime de la Royal Navy » (Berreby J.-J., 1962 : 574).

À la veille de son retrait de la région en tant que puissance colonisatrice avec le commencement des indépendances en commençant par le Koweït en 1961, la Grande-Bretagne proposa à Bahreïn ainsi qu'aux autres émirats du golfe d'Arabie la création d'une grande fédération des émirats (Bahreïn, Qatar et les Emirats Arabes Unis). Rejetant cette proposition, le Bahreïn proclama son indépendance, le 14 août 1971.

L'indépendance de l'archipel de Bahreïn n'a pas mis fin aux relations privilégiées avec son ancienne puissance colonisatrice. Un traité signé entre les deux parties prévoit de maintenir des relations d'amitié. Les relations commerciales entre les deux pays après l'indépendance montrent cette réalité (Sabt A., 1977 : 201).

Cette brève présentation du pays à plus d'un niveau nous donne une première impression sur cet émirat. Ce tableau provisoire peut être complété par la situation linguistique qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues étrangères à côté des langues nationales.

2. La situation linguistique à Bahreïn

Plusieurs codes linguistiques se partagent le paysage linguistique bahreïni. Si certains sont locaux d'autres sont liés à l'histoire coloniale du pays et son aspiration à s'ouvrir sur d'autres langues internationales. Ceci nous incite à nous demander sur la nature des liens entre ces différents parlers et la place de chacun dans la société. Mais avant de répondre à ses questions, il convient d'abord de présenter les langues en contact à Bahreïn.

2.1. Les langues en contact à Bahreïn

Plusieurs langues sont en contact à Bahreïn avec des statuts et des usages différents. La langue arabe est la première langue du pays, l'anglais et le français se

partagent la première et la deuxième langue étrangère et les autres langues sont liées à la présence des communautés étrangères sur ce territoire.

2.1.1. L'arabe, langue officielle

La langue arabe est la langue officielle du royaume. En effet, l'article 2 de la constitution du 14 février 2002, après qu'il affirme que l'Islam est la religion de l'État et la *chari'a* islamique est l'une des principales sources de sa législation, dispose que « la langue officielle est l'arabe. »

La langue arabe est une langue chamito-sémitique qui est apparue plusieurs siècles avant l'avènement de l'Islam³⁰. Cette langue se caractérise par une certaine ambivalence que l'article 2 de la constitution du pays n'éclaire pas, suivant ainsi l'exemple de reste des constitutions des pays arabes. La langue arabe est constituée en réalité de plusieurs variétés qui coexistent côte à côte.

2.1.1.1. L'arabe classique

Dite également langue littérale, langue littéraire, l'arabe classique est perçue par rapport au Coran, au discours religieux et à la culture islamique, et bénéficie, de ce fait, d'une sacralité certaine. En effet, avec son lien étroit avec la religion islamique, cette langue est devenue une langue liturgique qui s'est répandue essentiellement dans tout le Proche-Orient, le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord. Cette diffusion remonte au II^{ème}

³⁰ On peut dater l'arabe ancien, selon certains graffiti, de 267 après J.-C. Mais, l'épigraphie a permis de reconnaître l'existence de deux grands ensembles dialectaux à savoir le sudarabique et le nordarabique. Sur ces deux groupes, cf. (Robin C, 1991). Ces deux ensembles, vu leurs différences, ne peuvent pas être considérés comme les deux aspects d'une même langue. Les recherches considèrent pourtant que c'est de l'arabe du Nord que l'arabe ancien est dérivé (Encyclopédie Universalis, 2002 : 706). Cet arabe ancien (l'arabe littéraire ancien, selon les termes de l'Encyclopédie Universalis est différent de l'arabe classique du Coran. Les documents sur cette variété sont rarissimes et se résument aux poésies et aux chroniques en prose. Cette langue est d'une « *forme hautement élaborée, avec des constructions morpho-syntaxiques précises et un vocabulaire d'une surprenante richesse* ». Cf. (Encyclopédie Universalis, 2002,706). Généralement, les études portant sur les variétés de la langue arabe ignorent cette variété. Étant donné qu'elle n'est plus utilisée, l'ancien arabe ne sera pas traité en tant que variété de l'arabe dans nos développements qui suivront.

siècle et elle est due, dans une grande part, à la diffusion du Coran et aux conquêtes islamiques. L'arabe classique se manifeste principalement sous sa forme écrite, rarement sous forme orale. Et quand c'est le cas, elle est utilisée « pour la prédication ou l'enseignement. Elle n'est en tout cas jamais utilisée dans aucun pays, comme langue de communication spontanée et de l'usage quotidien » (Grandguillaume G., 1983 : 11).

La langue classique a été codifiée dès le VII^{ème} VIII^{ème} siècle par les grammairiens et les lexicographes, mais cette modification est minime. Si des modifications ont été introduites sur cette langue celle-ci n'a pas altéré sa structure morphosyntaxique, ce qui lui permet d'être qualifiée de classique (Benzakour F., Gaadi D., et Queffelec A., 2000 : 67).

2.1.1.2. L'arabe moderne

Dans son évolution, l'arabe classique a connu les influences de la vie moderne, notamment avec sa confrontation avec les langues européennes. Voulant introduire cette langue dans l'ère de la modernité, les intellectuels arabes, principalement libanais et syriens, ont pris en compte que l'idiome qui résultera des modifications à introduire sur l'arabe classique doit respecter trois courants : « La veine classique, souveraine et sacrée, la vitalité toujours renouvelée de la langue parlée, le harcèlement des langues occidentales » (EL Gherbi cité par Benzakour F., Gaadi D., et Queffelec A., 2000 : 67).

L'arabe moderne a connu cette évolution à partir du XIX^{ème} siècle coïncidant avec la période de la Renaissance arabe (*An-nahda*). Cette variété moderne est restée relativement proche dans sa forme de la langue classique et ne présente par rapport à celle-ci que des différences infimes. Cet idiome « a vu ses structures grammaticales s'assouplir, son vocabulaire se diversifier » (Grandguillaume G., 1983 : 11).

En outre son lexique « s'est enrichi de toute une terminologie correspondant au monde moderne et imposée par le contact de plus en plus important, du fait du développement des moyens de communication et de diffusion » (Benzakour F., Gaadi D., et Queffelec A., 2000 : 68). En effet, plus de la moitié du vocabulaire de la langue arabe, jusque-là non connu dans la langue classique, est ajoutée pour faire partie intégrante de l'arabe moderne. Tel est le cas par exemple des mots "train" et

“démocratie”. Vu ces changements, l’arabe moderne est rendu, selon M. Grandguillaume, « mieux à même d’exprimer les réalités du monde moderne et de répondre à des usages sociaux plus larges que ceux de la littérature classique » (Grandguillaume G., 1983 : 11). Malgré cela, c’est l’arabe dialectal qui domine dans les échanges en dehors des institutions.

2.1.1.3. L’arabe dialectal

Il est difficile de constituer avec précision le processus par lequel se sont constitués les dialectes issus de la langue arabe. Pourtant cette entreprise est importante étant donné qu’« aucun pays de langue arabe, même en Orient, n’a pour langue maternelle l’arabe littéraire » (Ibid : 13). Malgré cela, ces différents dialectes gardent un lien plus ou moins fort avec cette langue aussi bien par leurs grammaires que par leurs vocabulaires.

Il faut dire que pratiquement chaque pays arabophone dispose d’une variété dialectale qui est, à la fois, spécifique à ce pays et différente des autres pays. Cette variété est qualifiée souvent par le nom de ce pays, c’est ainsi qu’on parle du dialecte bahreïni, du dialecte saoudien, du dialecte égyptien, etc. Dans certains pays, on peut même trouver deux ou plusieurs variétés du dialecte national, toutes différentes selon les régions du pays.

Le plus souvent les variations entre ces dialectes sont minimales et les locuteurs arrivent à se comprendre facilement. À l’inverse, il y a des cas où plusieurs pays peuvent partager un seul dialecte. Le dialecte maghrébin, le dialecte khaliji sont deux exemples parmi tant d’autres de dialectes qui regroupent plusieurs variétés dialectales de fait des similitudes qui les caractérisent. Ces similitudes sont telles que l’intercompréhension entre eux n’est pas remise en cause.

En réalité, la proximité et les contacts entre ces parlers jouent un rôle important dans leur intercompréhension. Plus les variétés dialectales sont en contact permanent, mieux leurs locuteurs entrent en échange sans grand effort ; et plus elles sont loin les unes des autres, plus toute intercompréhension est difficile, voire impossible. Les dialectes du Maghreb et du Machrek offrent un exemple pertinent à cet égard. Les

dialectes du premier ensemble ne comprennent pas ceux du second, mais les uns et les autres se comprennent entre eux (Edward W. Said, 2004).

À l'instar des autres pays arabophones, le Bahreïn dispose de son propre dialecte, dit le dialecte bahreïni. Celui-ci s'inscrit dans les parlers de la côte orientale, à côté des dialectes du Koweït, du Qatar et des Emirats arabes unis³¹. Il est marqué par des mots qu'il emprunte de l'anglais, preuve que cette langue a une importance grandissante dans ce pays.

2.1.2. L'anglais, une langue omniprésente

La place de la langue anglaise à Bahreïn est ancienne. Elle est la première langue étrangère du pays et vient directement en termes d'importance après l'arabe. Les sites et la documentation officiels de ce pays sont disponibles en double version, langue arabe et langue anglaise³².

La colonisation a renforcé la présence de la langue anglaise à Bahreïn. Cette langue a été introduite officiellement à Bahreïn avec la conclusion de l'acte de protectorat en 1880. De ce fait, l'anglais est devenu la langue des institutions coloniales et le lien entre les autorités coloniales et colonisées. Toutefois, avant d'atteindre ce stade, l'anglais s'est affirmé au fur et à mesure par le biais du développement des relations commerciales entre la couronne britannique et l'État de Bahreïn. Un ensemble d'accords commerciaux ont été signés entre les deux parties ; des accords qui sont développés par la suite pour aboutir à la conclusion du traité de protectorat. Cette présence de l'anglais est importante de fait que la présence britannique, et avec elle celle de la langue anglaise, a duré pendant plus d'un siècle et demi.

³¹ Le dialecte bahreïni est classé dans la catégorie des dialectes arabiques qui comprend cinq parlers : parlers septentrionaux (nomades des confins syro-jordano-irakiens, Chammar, 'Anaza, Nejdīs) ; parlers de la côte orientale (Koweït, Bahreïn, Qatar, Dubaï, Abu Dhabi, etc.) ; parlers de Hidjaz (La Meque, Médine, Djedda) ; parlers du Sud-Ouest (Yémen, Aden, Hadramaout) ; parlers de l'Oman et de Zanzibar (Encyclopédie Universalis, 2002 : 708).

³² Le site du gouvernement bahreïni ainsi que ceux de tous les ministères sont construits en langue arabe et anglaise. Le site du gouvernement bahreïni propose des liens vers les portails de différents ministères. Cf. www.e.gov.bh op. cit.

Certes, après l'indépendance la place de la langue anglaise n'est plus ce qu'il était, mais elle reste omniprésente. Le pays a récupéré sa souveraineté et, avec elle, celle de sa langue qu'il dote d'un statut juridique officiel. Soucieux de lui donner la place qui lui revient en tant que langue officielle, le Bahreïn a suivi une politique d'arabisation pragmatique.

En le faisant, il conserve certaines prérogatives à l'anglais dans divers secteurs. En matière d'enseignement par exemple, le pays a adopté un enseignement bilingue : arabe/anglais. Avec cette place, l'anglais assure au pays un accès à la modernité et s'impose comme une langue indispensable dans le fonctionnement de l'État. C'est ainsi que la maîtrise de cette langue est obligatoire pour intégrer la fonction ministérielle étant donné que la plupart des ministères utilisent cette langue comme langue de communication. Le rejet du projet de loi de 2009 déposé devant le parlement pour renforcer le statut de la langue arabe dans l'administration publique montre bien cette place. Faisant écho aux soucis de gouvernement quant à la nécessité de la langue anglaise pour certains secteurs et administrations notamment ceux tournés vers les échanges économiques et financiers, le parlement a au final rejeté ce projet dans sa réunion du 22 mars 2009³³. La difficulté de supplanter l'anglais apparaît non seulement dans le rejet de ce projet, mais également dans la longue hésitation du pouvoir exécutif qui évoquait ce projet depuis quelques années.

La prédominance de l'anglais à Bahreïn est une question historique et vitale pour le pays comme le montre ce projet de loi visant à renforcer la place de la langue arabe dans l'administration publique. L'anglais s'impose, comme nous l'avons vu, au détriment même de l'arabe, langue officielle du pays. Ce qui montre encore une fois que la place de français par conséquent ne peut atteindre celle de la langue anglaise.

³³ Cf les textes débattus par le parlement de Bahreïn. Cette information a été reliée par le journal bahreïni Al-wasat (le milieu) dans son numéro 1905 du samedi 24 novembre 2007. Cet article est également disponible sur le site de la chaîne Al-arabiya : www.alarabiya.net/articles/2009/03/23/69071.html

2.1.3. Le français, une langue en émergence

L'introduction du français à Bahreïn est récente. Elle se justifie par une double cause. D'abord, la langue française est perçue à Bahreïn comme une ouverture sur le monde ; d'autre part, cette évolution est le résultat des relations entre la France et le Bahreïn.

2.1.3.1. Une ouverture sur le monde.

L'existence de la langue française à Bahreïn n'a aucune connotation coloniale comme c'est le cas pour la langue anglaise. Son existence relève plutôt d'un choix que d'une obligation historique. En tant que deuxième langue étrangère du pays, le français offre une seconde chance d'accès à la science et à la modernité. En effet, à l'ère de la mondialisation et d'ouverture des frontières où domine la langue anglaise, le français apparaît comme un choix de diversité et d'ouverture.

L'introduction du français à Bahreïn s'inscrit aussi dans une perspective de renforcement de la place du pays dans le domaine de l'éducation. Rôle que les pays de la péninsule arabo-persique se disputent depuis qu'ils ont fait le choix de diversifier leurs économies. Ces pays font des investissements énormes pour s'imposer comme des pôles régionaux de référence en matière de formation. L'implantation de l'Université de la Sorbonne sur le territoire des Emirats arabes unis (EAU) dans le cadre d'un accord conclu entre les deux pays en est un exemple frappant. Cette implantation montre certes la concurrence que se livrent les pays de la région en matière de la formation, mais aussi la place de la formation à la française et, par delà, de la langue française dans le monde en général et dans la région en particulier.

Le Bahreïn qui espère devenir, s'il ne l'est pas déjà, un grand centre de formation au niveau régional a intérêt à diversifier ses formations et à proposer un accès aux langues internationales. Ainsi, si l'anglais a un pied en cette matière depuis longtemps, le français est en phase peu à peu d'avoir une place non négligeable.

La demande de la langue française à Bahreïn – et dans la région du Golfe en général – s'explique, en outre, par sa place en tant que langue de prestige. La maîtrise du

français est plus qu'un atout ; une façon de se valoriser dans une zone où la majorité parle anglais. Il est vrai que la langue française est une langue de prestige comparativement avec l'anglais et plus particulièrement dans cette zone. Ce prestige demeure acquis au français même s'il n'a rien de commun avec celui d'antan où la langue française est parlée dans les cours et certains cercles restreints.

Par ailleurs, la place de français à Bahreïn est également le fruit des relations culturelles entre les deux pays. Depuis les années soixante-dix, la France et le Bahreïn ont signé des accords de coopération médicale et culturelle³⁴. Le français procure un avantage sur le marché de l'emploi à un moment où les relations économiques entre les deux partenaires sont en évolution.

2.1.3.2. La langue française fruit des relations entre le Bahreïn et la France

Mis à l'écart depuis longtemps, les émirats du golfe d'Arabie bénéficient d'une place importante dans la politique internationale, depuis la découverte de pétrole. La France comme les grandes puissances ont des intérêts dans la région qu'elles visent à sauvegarder. L'intérêt de la France pour cette région du monde est ancien et a commencé depuis l'indépendance de ces pays.

Les relations commerciales entre la France et le Bahreïn remontent aux années 1970 lorsque les deux parties ont signé un accord sur la coopération économique et industrielle, le 21 avril 1977³⁵. Celui-ci vise à favoriser et encourager le développement de leurs relations économiques et industrielles et la coopération entre les entreprises des deux parties. D'autres accords ont suivi dans plusieurs domaines comme cet accord du 1980 visant à encourager la coopération touristique et celui de 1993 sur la non double imposition et accord sur l'aérien, signé deux ans plus tard. Les derniers accords en date concernent des secteurs stratégiques et portent sur l'encouragement et la protection

³⁴ Le premier accord portant sur la coopération médicale a été signé, le 2 mars 1976. Un autre accord relatif à la coopération culturelle et technique a été signé, le 21 avril 1977.

³⁵ Décret n° 78-646 du 7 juin 1978, JORF du 17 juin 1978, p. 2407.

réci-proque des investissements signés, le 24 février 2004³⁶. Ceci dans l'objectif de renforcer la coopération économique entre les deux États et de créer les conditions favorables pour les investissements français à Bahreïn et de Bahreïn en France. Enfin, en 2009, un accord de coopération dans le domaine nucléaire a été signé entre les deux pays pour encourager leur coopération dans ce domaine que la France veut exporter au Golfe en signant des accords équivalents avec d'autres pays de la région.

Par ailleurs, la France est présente sur le marché bahreïni et le Bahreïn intensifie la part de ses exportations et de ses investissements sur le marché français. Rappelons que le Bahreïn se classait au 52^{ème} rang des exportateurs mondiaux de marchandises, et au 62^{ème} rang des importateurs. Pour le commerce des services, il est successivement au 61^{ème} et au 84^{ème} rang (OMC, 2007 : 6).

D'abord, les exportations de l'émirat de Bahreïn sont concentrées sur les pays arabes voisins et l'Asie. En effet, 41 pour cent de ses exportations sont destinées aux pays arabes, dont 21 pour cent à l'Arabie Saoudite. Trente-cinq pour cent de ses exportations est destinée à l'Asie. Les premiers pays visés sont dans un ordre décroissant Singapour, Inde, Corée du Sud. L'Europe et l'Amérique du Nord ne représentent ensemble que 20 pour cent des débouchés bahreïnis (Ambassade de France, 2007 : 2).

Pour les importations, l'Europe détient une part de marché de 26 pour cent et les États-Unis de 10,6 pour cent, alors que les pays asiatiques en détiennent 34 pour cent. Les deux principaux fournisseurs asiatiques du Bahreïn sont le Japon (11,9%) et la Chine avec 8,2 pour cent. Les pays arabes représentent 20,6 pour cent avec au premier rang l'Arabie Saoudite (11,6%), suivie des Emirats arabes unis qui détient 5,4 pour cent. L'Australie se situe au troisième rang des fournisseurs du pays derrière l'Arabie Saoudite et le Japon (Ibid : 3).

En tant que fournisseur, la France n'est qu'au 12^{ème} rang malgré l'augmentation que connaissent ses ventes vers ce pays (Ibid). Les investissements de la France à Bahreïn connaissent une évolution sensible comme le montre le tableau ci-dessous. Certes, la France n'est ni parmi les grands fournisseurs ni parmi les principaux clients de Bahreïn ; mais à bien analyser les données, on peut remarquer que ce sont les pays du

³⁶ Décret n° 2005-1295 du 13 octobre 2005, JORF n° 246 du 21 octobre 2005.

Conseil de coopération du Golfe qui arrivent en tête des pays partenaires de Bahreïn. Pour le reste, la France se situe à un niveau assimilable à celui des autres pays développés. Les entreprises françaises sont présentes à Bahreïn qu'elles prennent comme siège régional. Ces investissements concernent quatre secteurs stratégiques : aluminium, pétrole, banques et électricité. Le Bahreïn est à cet égard un pays clé où il est bénéfique de s'implanter en vue de l'investissement dans la région en général.

TABLEAU 4 : LES INVESTISSEMENTS FRANÇAIS ET BAHREÏNIS

Année	Investissements français à Bahreïn (en millions d'euros)	Investissements bahreïnisis en France (IDE en millions d'euros)
2002	6	-
2003	1	26
2004	3	1
2005	-	3
2006	29	0
2007	34	24

SOURCE : DONNÉES DE LA BANQUE DE FRANCE³⁷

Bref, le français est en phase de se construire un espace propre dans la région du golfe Arabo-Persique et à Bahreïn en particulier. Il s'affirme dans les secteurs stratégiques comme l'éducation et tend par ce biais à s'imposer dans d'autres domaines. Néanmoins, on ne pense pas que le français pourrait supplanter l'anglais dans ce pays. Cette ouverture vers le français s'inscrit, comme nous venons de le dire, dans une perspective de s'ouvrir sur d'autres langues, dont le français en est la première. Cela à un moment où la langue française connaît un regain dans la région où depuis l'intervention anglo-américaine en Irak, les demandes de formation de ces pays sont tournées vers la France au détriment des États-Unis et de la Grande-Bretagne³⁸.

³⁷ Ces données sont rapportées par (Ambassade de France, 2007 : 2)

³⁸ La position de la France, hostile à l'intervention militaire en Irak, a redoré l'image de la France au niveau international et dans la région de la péninsule Arabo-Persique en particulier.

Nous venons d'exposer la place des langues dites majoritaires ou dominantes à Bahreïn. D'autres langues sont parlées dans l'émirat, mais leur statut minoritaire ne les rehausse pas à la hauteur des langues dominantes.

2.1.4. Les autres langues minoritaires à Bahreïn.

Autres l'arabe, l'anglais et le français d'autres langues sont parlées à Bahreïn. Leur utilisation en tant que des langues vernaculaires dans les relations sociales dépend des communautés présentes sur le territoire national et de leur nombre. Parmi un ensemble de parlars présents, deux sont importants vu justement ces éléments, le farsi et l'ourdou. Le site du gouvernement des « deux mers » en parle comme des parlars largement répandus dans la société bahreïnie³⁹.

À vrai dire, ces langues minoritaires n'ont aucun statut et leur usage est en général limité aux contacts intracommunautaires. Officiellement, le pays ne fait pas allusion à une quelconque langue minoritaire sur son territoire puisqu'aucun idiome, pouvant rentrer dans cette catégorie, n'est pas parlé par une minorité linguistique nationale. Ces langues sont liées à des communautés d'origine immigrée qui ne revendiquent pas un statut à part au niveau national.

Cela n'empêche que les langues minoritaires puissent être utilisées dans le contexte du Bahreïn. L'importance des populations qui les partagent les érige en langues d'enseignement dans leurs propres écoles privées. Ils les adoptent également comme un moyen d'information dans leurs organes de presse écrite dans le pays.

2.2. Plurilinguisme et conflit de langues en présence

Les réalités sociale et historique justifient à elles seules la coexistence de plusieurs langues en contact à Bahreïn. Cette situation fait de Bahreïn une société multilingue dont les conséquences sont importantes du point de vue de la place de chaque variété linguistique dans la société.

³⁹ « *Farsi, Hindi and Urdu are spoken widely* ». Ce qui signifie avec notre traduction « *Farsi, Hindi et Ourdou sont parlés largement* ». cf. le site du gouvernement bahreïni, op. cit.

2.2.1. Le Bahreïn, une société plurilingue

L'une des premières caractéristiques de la société bahreïnie est sans doute son caractère multilingue. Comme dans toutes les sociétés qui connaissent une forte immigration, les origines diverses des immigrants donnent à la société des aspects multicolores linguistiquement et culturellement.

Déjà, les trois systèmes linguistiques les plus utilisés dans le pays peuvent engendrer des situations linguistiques diverses. Vu les deux variétés de l'arabe que parlent les nationaux doublés par l'anglais largement répandu, un Bahreïni est facilement trilingue (arabe standard / dialecte bahreïni / anglais). Cette situation n'est pas le cas seulement d'une élite du pays, mais celle d'un citoyen normal, vu que l'anglais est une langue obligatoire à l'école dès le primaire⁴⁰. Avec l'introduction du français dans l'enseignement, une minorité des Bahreïnais peut se trouver dans une situation de quadrilinguisme (arabe standard / dialecte bahreïni / anglais / français).

De surcroît, le Royaume de Bahreïn est composé des populations d'origine qui sont les Arabes bahreïnais (56,5%) et les Arabes du Golfe (14,1%), soit un total de 70,6 pour cent. Le reste est composé des travailleurs immigrés venus principalement du sous-continent indien ou d'Extrême-Orient. Autrement dit, plus d'un tiers de la population est d'origine étrangère, au premier rang desquels on trouve les Iraniens avec 11,3 pour cent, suivis des Indo-Pakistanaïses (Ourdou, Malayâli, Tamouls) avec 7,4 pour cent. Les Kurdes (3,5%) et les Philippins (3,1%) viennent successivement en 3^{ème} et 4^{ème} position. Ce n'est qu'en 5^{ème} rang qu'on trouve les Anglo-américains avec 3,1 pour cent en plus d'autres communautés.

Le tableau ci-après⁴¹ des données démolinquistiques à Bahreïn montre les différentes ethnies et cultures ainsi que leurs langues avec leur nombre et proportion dans le pays.

⁴⁰ Cf. infra.

⁴¹ Faute des données plus récentes sur la composante immigrée et son affiliation linguistique à Bahreïn, on se contentera de présenter les données de ce tableau présenté par l'Université de Laval. Cf. www.tlfq.ulaval.ca/axl/asia/Bahrein.htm

TABLEAU 5 : DONNÉES DÉMOLINGUISTIQUES DE BAHREÏN

Ethnie	Langue maternelle	Affiliation linguistique	Population	En pourcentage
Arabes bahreïnis	arabe bahreïni	langue sémitique	400 000	56,5 %
Arabes du Golfe	arabe du Golfe	langue sémitique	100 000	14,1 %
Iraniens	farsi de l'Ouest	langue indo-iranienne	80 000	11,3 %
Ourdous	Ourdou	langue indo-iranienne	30 000	4,2 %
Kurdes	kurde (kurmanji)	langue indo-iranienne	25 000	3,5 %
Philippins	Filipino	langue austronésienne	22 000	3,1 %
Goujarates	goudjarati	langue indo-iranienne	12 000	1,6 %
Britanniques	Anglais	langue germanique	7 000	0,9 %
Malayali	malayalam	langue dravidienne	6 600	0,9 %
Arabes (divers)	arabe standard	langue sémitique	6 000	0,8 %
Tamouls	tamoul	langue dravidienne	6 000	0,8 %
Télougous	télougou	langue dravidienne	6 000	0,8 %
Américains	Anglais	langue germanique	3 500	0,4 %
Coréens	Coréen	langue coréenne	1 200	0,1 %
Arabes saoudiens	arabe najdi	langue sémitique	1 000	0,1 %
Juifs	arabe bahreïni	langue sémitique	685	0,0 %
Chinois	chinois mandarin	langue sino-tibétaine	200	0,0 %
Total = 707 785				

SOURCE : UNIVERSITÉ DE LAVAL AU CANADA

Au même titre qu'un autochtone, l'immigré non arabe au Bahreïn possède une langue maternelle qu'elle utilise dans ses échanges avec les membres de sa communauté. Il possède en plus une autre langue, anglaise ou arabe, pour le besoin de ses contacts avec les autres communautés et les autochtones. Les relations et la place de chacune de ces variétés ne sont pas égales.

2.2.2. Une situation diglossique

Ceux qui ont un minimum de connaissance de la situation linguistique dans le monde arabophone ne peuvent ignorer, comme W. Marçais, qu'il en existe « deux états d'une même langue, assez différents pour que la connaissance de l'un n'implique pas, absolument pas, la connaissance de l'autre ; assez semblables pour que la connaissance de l'un facilite considérablement l'acquisition de l'autre » (Marçais W., 1930 : 409, cité par Prudent L.-F., 1981 : 17). Dans cette société, et le Bahreïn en est un exemple précis, les deux systèmes linguistiques occupent un espace propre qui nous permet de le qualifier de situation supérieure ou inférieure. C'est ce que les spécialistes appellent la diglossie.

Pour qu'on puisse parler d'une situation diglossique, il faut des critères assimilables à ceux des pays arabophones. En général, il faut « la coexistence dans une même communauté de deux variétés ou de deux langues historiquement apparentées, se partageant les usages, c'est-à-dire avec des spécialisations de fonctions, et entre les lesquelles il n'existe pas de continuum » (Youssi A., 1983).

Les situations d'utilisation de l'arabe dialectal bahreïni et l'arabe standard font apparaître une situation « haute » et une situation « basse ». En adoptant les critères Fergusoniens⁴² caractérisant cette situation, on relève que l'arabe standard est utilisé dans les situations formelles. S'il n'est pas la langue maternelle des Bahreïnais ni d'autres pays arabophones il est la langue officielle du pays. Cela lui confère un statut juridique obligatoire dans toutes les institutions publiques du royaume. En effet, l'arabe standard est la langue de scolarisation et d'enseignement. Il est la langue de l'administration, des médias et des discours culturels et culturels. En principe, il est la langue adoptée pour les textes écrits comme les textes littéraires, mais il peut être utilisé sous sa forme orale, notamment pour la prédication et l'enseignement. Vu les situations dans lesquelles il est

⁴² Ferguson a établi une définition de la diglossie à partir de son analyse des sociétés grecque, suisse, arabe et haïtienne. Sa définition de la diglossie fait apparaître les critères utilisés pour son analyse : prestige, tradition littéraire, acquisition, grammaire... Il parle aussi d'autres critères comme les milieux où la langue est utilisée et ses locuteurs (Prudent L.-F., 1981 : 13-38).

utilisé, l'arabe standard est une langue de prestige utilisée par les journalistes, les politiques et les professeurs.

À l'inverse, le dialecte bahreïni se limite dans son utilisation aux situations informelles. Il ne reflète pas une position de prestige comme dans le cas de l'arabe standard. Il est une langue exclusivement orale en ce sens qu'il n'est utilisé que comme langue de communication spontanée et d'usage quotidien. Étant la langue maternelle des Bahreïnais, son apprentissage se fait là où il se pratique, au sein de la famille et au quotidien dans la rue.

Par ailleurs, il n'existe pas à Bahreïn une rupture entre les deux variétés de l'arabe. Certes, l'arabe standard comme l'arabe dialectal bahreïni ont chacun leur espace propre, mais dans certains cas ces deux parlers coexistent et se complètent. Dans les administrations publiques par exemple, les deux variétés sont utilisées simultanément. Tandis que l'arabe standard est utilisé pour les rapports et les documents administratifs en général le dialecte bahreïni est retenu dans l'échange entre les administrateurs et les administrés. Faut-il rappeler que tous les Bahreïnais ne parlent pas l'arabe standard pour faire de cette langue leur langue de communication.

Au demeurant, entre l'arabe et l'anglais la situation est de plus en plus inégalitaire à Bahreïn. La complexité des situations de communication, l'existence de plusieurs langues en concurrence font que certaines langues s'imposent plus que d'autres dans les échanges. L'anglais est à cet égard une langue qui est en phase de s'imposer dans certaines situations de communication, notamment dans les relations intercommunautaires. Les étrangers, souvent issus des anciennes colonies britanniques, utilisent l'anglais pour communiquer avec les Bahreïnais qui ne trouvent aucune difficulté à s'exprimer dans cette langue. Ainsi, l'anglais occupe un large espace, on le trouve dans les commerces (magasins, restaurants, hôtels) et même au travail.

La politique de l'État visant à faire de ce pays un centre financier de renommée internationale impose l'anglais comme langue obligatoire dans ce milieu. En tant que langue universelle, sa consécration comme langue des affaires à Bahreïn est une réalité.

Le gouvernement bahreïni l'affirme clairement en ces termes : « Most notably, english is considered the official language for business in Bahrain »⁴³.

L'anglais et l'arabe sont des langues apprises à l'école et bénéficient toutes les deux d'un statut de prestige malgré les différences qui les caractérisent au niveau de leur statut. L'arabe bénéficie d'un statut de langue officielle et l'anglais d'un statut de fait en tant que première langue étrangère du pays. Même en adoptant les critères de Ferguson, il est difficile de parler d'une situation "haute" et d'une situation "basse" entre les deux langues.

Certes, dans le domaine des affaires, l'anglais s'impose largement comme langue supérieure par rapport à la langue arabe qui est reléguée à une position inférieure. Toutefois, la sacralité de la langue arabe empêche celle-ci de tomber dans une situation basse, au moins dans les domaines culturels et culturels. Peut-on ainsi dire que l'arabe garde une position dominante dans les domaines classiques et cède cette place à l'anglais dès qu'il est question de l'économie moderne, de la technologie et de la science ? Il est difficile de trancher cette question étant donné que les domaines de concurrence entre les deux langues sont minimes, que l'arabe et l'anglais sont appris à l'école et qu'ils sont perçus comme des langues de prestige et d'instruction.

2.2.3. Les langues dans les médias

Ce sont les deux langues les plus parlées dans la société bahreïnie, à savoir l'arabe et l'anglais, qui sont utilisées en matière des médias. Elles s'adressent à un lectorat bilingue caractéristique de la société bahreïnie.

Malgré l'exiguïté du pays et la faible proportion de sa population, le Bahreïn a un nombre important de presse écrite⁴⁴. La population bahreïnie, avec ses 88 pour cent, détient l'un des meilleurs taux du monde arabe en alphabétisation (UNESCO, 2003). Ce

⁴³ « Plus particulièrement, l'anglais est considéré comme la langue officielle des affaires à Bahreïn. »
C'est nous qui traduisons.
Cf, le site du gouvernement bahreïni sous la rubrique "culture"... op. cit.

⁴⁴ Les principaux journaux et magazines à Bahreïn sont tirés de World Newspapers and Magazines à son adresse : www.worldpress.org/newspapers/MIDEAST/Bahrain.cfm visité le 24 février 2009.

taux classe le royaume au 40^{ème} rang au niveau mondial, selon les statistiques du PNUD (PNUD, 2004).

TABLEAU 6 : JOURNAUX ET MAGAZINES ÉDITÉS À BAHREÏN

Journaux et magazines	En arabe	En anglais	Ourdou
Akhbar Al Khaleej	x		
Al Ayam	x		
Al Meethaq	x		
Al Wasat	x		
Bahrain This Month		x	
Bahrain Tribune		x	
Gulf Daily News		x	
Gulf Industry		x	
Huna Al Bahrain	x		
Layalina	x		
Al-Adwaa'	x		
Al-Mawaqif	x		
Al-Hayat	x		
Al-Mujtama'a al-Jadid	x		
Al-Watan	x		
Sada al-Usbu'	x		
The economist		x	
Gulf Mirror			
Urdu Daily News			x
19 journaux	12 en arabe	6 en anglais	1 en Ourdou

SOURCE : WORLD PRESSE

L'histoire de la presse écrite bahreïnienne remonte loin avec la publication du premier journal hebdomadaire du pays, Al-Bahreïn, en 1936. Par la suite, d'autres journaux comme *Sawt Al-Bahreïn*, *Al-Khalifa*... voient le jour avant d'être fermés par

les autorités. Commence alors une autre phase où les principaux journaux sont contraints de s'exiler à Beyrouth au Liban ou à Londres en Grande-Bretagne pour continuer à être publiés. Désormais, et depuis l'ouverture engagée par les autorités nationales, tous les journaux bahreïnais sont édités à Bahreïn ; ils y bénéficient d'une grande liberté de la presse et participent à l'ouverture et au développement du pays.

Les principaux quotidiens sont édités en langue arabe et en langue anglaise. *Akhbar Al-Khaleej* (les Informations du Golfe) et *Gulf Daily News* sont les plus anciens journaux du pays ; ils ont commencé leur édition respectivement en 1971 et 1978⁴⁵. *Al-Ayyam* (les Jours) et *Al-Watan* (la Patrie) adoptent l'arabe comme langue d'expression, mais avec une tendance libérale pour le premier. Les plus récents journaux en arabe sont indépendants comme *Al-Wasat* (le Milieu) créé en 2002 et *Al-Meethaq* (le pacte) édité pour la première fois en 2004.

Tous ces journaux, aussi bien les premiers que les seconds, n'expriment pas la position des partis politiques du pays ; ils sont soit progouvernementaux soit indépendants. En réalité, malgré l'affirmation de leur indépendance de toutes les tendances politiques du pays les lignes éditoriales de certains journaux bahreïnais sont plus au moins proches des formations politiques en concurrence.

Par ailleurs, la langue arabe n'est pas la seule langue informative à Bahreïn. Malgré la domination de cette langue, les quotidiens, les hebdomadaires, les mensuels et les périodiques sont également édités en anglais. Leur nombre – 6 au total – dont les plus importants sont *Gulf Daily News*, *Gulf Tribune* et *Gulf Mirror*, montre que l'anglais fait partie des patrimoines linguistique et culturel de l'émirat. Certains journaux et magazines en anglais sont spécialisés dans le domaine de l'industrie ou de l'économie. Cela montre que les affaires et les activités économiques en général se font en langue anglaise plutôt qu'en langue arabe. Les lecteurs ne peuvent être qu'une élite qui maîtrise ces domaines étant donné que les études les plus poussées en la matière se font en anglais et en général à l'étranger. D'autre part, ces journaux et magazines qui visent les investisseurs ne peuvent s'adresser à eux que par la langue anglaise, langue qu'ils partagent tous qu'ils soient nationaux ou étrangers.

⁴⁵ Cf. le site du réseau de la presse arabe à son adresse : www.arabpressnetwork.org visité le 24 février 2009.

Dernièrement, la presse écrite bahreïnie s'est enrichie par un nouvel arrivé, l'*Urdu Daily News*. Les Indiens et les Pakistanais partageant cette langue ont édité ce journal pour informer une communauté importante parlant ourdou.

Par ailleurs, la radio et la télévision sont un autre moyen d'information qui touche un large public. La radio bahreïnie diffuse ses émissions en arabe, en hindi et en anglais. L'arabe utilisé dans ses émissions varie entre l'arabe moderne qui est utilisé pour les bulletins d'informations et le dialecte qui domine en dehors de ceux-ci.

En parallèle, la télévision suit le même schéma. Elle propose ses émissions aussi bien en arabe qu'en anglais. L'ORBIT TV offre des émissions d'information en anglais, en arabe et en français. Les chaînes étrangères sont largement suivies à Bahreïn. Hormis les chaînes arabes qui diffusent en anglais (*mbc2, Max, Action*), les chaînes étrangères les plus suivies sont celles qui émettent en anglais comme la *BBC* et la *CNN*.

Enfin, pour le septième art, la production bahreïnie est médiocre. La télévision nationale présente généralement des films étrangers. Quand ceux-ci sont des films en anglais ou indiens, ils sont sous-titrés en arabe.

Ce tour d'horizon a proposé d'exposer la place des différentes langues en contact à Bahreïn et d'analyser leurs relations avec la langue officielle du pays. Parmi cet ensemble nous avons exposé la place particulière du français qu'il convient de voir désormais dans le système éducatif national.

3. Le français dans le contexte éducatif bahreïni

Le français hérite d'une place qui l'inscrit parmi les matières enseignées aussi bien dans le système public que privé bahreïni. Avant de se pencher sur la place du français dans les deux systèmes, public et privé, une présentation du système éducatif à Bahreïn est indispensable.

3.1. Le système éducatif bahreïni

Le système éducatif bahreïni a connu des améliorations successives depuis ses origines jusqu'à nos jours. Sa structuration et son organisation montrent un système moderne qui a su se développer pour faire face aux défis du pays.

3.1.1. L'évolution du système éducatif fruit de la politique éducative du pays

L'enseignement à Bahreïn remonte très loin dans l'histoire du pays. Il a connu une évolution rapide du fait de la conjugaison de plusieurs éléments favorables. La politique éducative suivie dans ce pays en est un de ses éléments.

3.1.1.1. La naissance de l'enseignement à Bahreïn

Avant que l'école moderne voie le jour à Bahreïn, l'enseignement se limitait à quelques écoles coraniques, souvent rattachées à des mosquées (Hassan Ibrahim A. et al., 1990 : 163). Les matières religieuses constituaient le noyau de cet enseignement assuré le plus souvent par l'imam en plus de quelques autres matières, comme le calcul, la grammaire, etc. (Ministère de l'information, 1986 : 6 et suiv.).

L'évolution historique et sociale au pays a nécessité la mise en place d'un système nouveau pour répondre aux besoins de la vie moderne et assurer la formation des générations qui vont participer au développement du pays. Ainsi, dès 1919, des écoles modernes ont vu le jour, d'abord à Moharraq, avec l'institution d'Al-Hidaya Al-Khalifia, première école au pays. Deux ans plus tard, une autre école, Al-Khamis, a été ouverte à Manama, puis deux autres en 1927. Toutes ces premières écoles n'accueillaient que les garçons cependant que la première école pour les filles fut ouverte en 1928 (Ibid, 1986 : 13 et suiv.).

L'émergence de l'enseignement moderne à Bahreïn était de l'initiative d'une élite intellectuelle bahreïnie sensible au rôle que pouvait jouer l'enseignement dans la

formation des générations successives des Bahreïnais et pour le développement du pays. Cette élite avait introduit une demande auprès du Cheikh Issa Ben Ali Al-Khalifa qui aussitôt leur accorda l'autorisation (Ibid, 1986 : 10). Mais pour former les premières générations des Bahreïnais, ces écoles ont alors fait appel à des enseignants venus d'ailleurs, essentiellement de Syrie et d'Irak, au point que les programmes étaient très influencés par ceux de ces pays (Hassan Ibrahim A. et al., 1990 : 164).

Jusque ici, l'enseignement était sous la responsabilité de l'initiative privée. Le rôle de l'État se limitait à accorder une assistance, notamment financière, aux écoles. Néanmoins, les difficultés rencontrées par celles-ci sous l'égide du secteur privé ont poussé l'État à intervenir pour prendre en charge leur fonctionnement et leur gestion. Ainsi, l'enseignement assuré par l'État a pris le relais dans le pays, à partir des années 1930 (Ibid : 165).

Une autre phase dans la modernisation de l'enseignement au royaume fut franchie avec la mise en place des recommandations de l'expert anglais Adrian Valence. L'enseignement à Bahreïn, qui était dérisoire, s'est enrichi, avec les propositions de l'expert anglais, d'une part, de l'introduction de méthodes nouvelles dans l'enseignement et, d'autre part, de la structuration de celui-ci en trois niveaux : le niveau préparatoire, le niveau moyen et le niveau final.

3.1.1.2. La politique d'enseignement à Bahreïn

Après l'indépendance du pays, l'enseignement va connaître un essor important. Pour la première fois, un ministère dédié à l'enseignement va être créé pour s'occuper des questions de l'enseignement. Cette mission revenait auparavant au Conseil de l'enseignement présidé par le souverain. Cette évolution s'explique par plus d'une raison : d'abord, le pétrole a apporté à l'État des revenus importants investis dans l'enseignement, entre autres secteurs. Ensuite, le pays a connu une forte demande en matière d'enseignement du fait de la croissance de la population qui était de 425116 en 1984 et surtout de fait de la jeunesse de celle-ci. Enfin, l'amélioration du niveau intellectuel a contribué à son tour à ce développement. Toutes ces raisons ont multiplié

les chances d'accès des Bahreïnais à l'enseignement primaire comme le montre le tableau suivant.

TABLEAU 7 : ÉVOLUTION DE L'ACCÈS DES BAHREÏNIS À L'ENSEIGNEMENT.

Année scolaire	Nombre d'étudiants dans le primaire
1977-78	42 013
1978-79	44 003
1979- 80	44 592
1980-81	44 109
1981-82	44 694
1982-83	46 259
1983-84	47 792
1984-85	49 646

SOURCE : MINISTÈRE DE L'INFORMATION (1986 : 17)

À la sortie de la colonisation, le pays a doublé ses efforts en matière d'enseignement comme moyen de subvenir à ses besoins économiques, commerciaux et culturels. Les grandes lignes de la politique d'éducation nationale ont été intégrées dans la constitution du royaume. Afin de garantir une égalité d'accès à l'éducation, aussi bien pour les Bahreïnais que pour les résidents, les autorités bahreïnies ont consacré dans l'article 7 de la loi fondamentale que « l'éducation est obligatoire et gratuite dans les premiers stades comme spécifié et prévu par la loi »⁴⁶.

Cette disposition est reprise par la loi relative à l'éducation n° 27 du 2005 qui consacre l'éducation comme un droit pour tous, obligatoire et gratuite. Cette loi fixe également les stratégies et les objectifs du Bahreïn en matière de l'éducation dont, entre autres, la place à accorder aux langues étrangères à côté de la langue arabe.

⁴⁶ C'est nous qui traduisons. L'article de la constitution est ainsi libellé: « Education is compulsory and free in the early stages as specified and provided by law. »

Au demeurant, le pays a fait le choix d'une ouverture sur l'international pour assurer un enseignement de qualité capable d'attirer les étudiants de la région entière. Une privatisation de l'enseignement s'est lancée en accord avec l'économie de marché. La politique de réforme, adoptée au pays et initiée par le souverain, était derrière cette vague de privatisation.

Ainsi, une première université privée a vu le jour et des établissements privés se sont multipliés alors qu'il n'était question que d'une université publique au pays. Il faut dire que depuis un certain temps, le gouvernement bahreïni encourage l'investissement privé dans le domaine de l'éducation et accorde à cet effet des facilités pour faire du Bahreïn un centre régional de l'éducation et de formation (Ministry of Education, 2008 : 23).

3.1.2. L'enseignement public

L'enseignement public à Bahreïn est constitué de trois niveaux qui vont du primaire à l'universitaire en passant par le secondaire. L'enseignement religieux est également pris en charge par l'État et comprend des niveaux identiques à ceux du public. À ces deux cas, il faut ajouter l'éducation des adultes pour que le schéma de l'enseignement public soit complet.

3.1.2.1. L'enseignement public formel

Grâce aux efforts des gouvernements successifs de Bahreïn, 80% des étudiants poursuivent leur éducation dans 205 écoles gouvernementales et 20% dans les écoles privées (Ibid : 16).

3.1.2.1.1. L'enseignement fondamental

L'éducation de base à Bahreïn est le premier cycle de l'enseignement public. Elle est divisée en deux niveaux : le cycle primaire et le cycle intermédiaire.

Le niveau primaire constitue la première étape dans le système éducatif du Bahreïn. L'enseignement à ce niveau dure six ans et comprend les tranches d'âge de 6 à 12 ans (Ibid : 9)⁴⁷. Il se subdivise à son tour en deux cycles. Primo, le premier cycle qui comprend les trois premières années de l'enseignement primaire applique le système d'un enseignant unique. Secundo, le deuxième cycle combine les trois années supérieures du niveau primaire. Contrairement au cycle précédent, chaque instituteur est spécialisé dans son domaine d'enseignement ; chacun inculque à ses élèves une matière pour laquelle il est spécialement formé.

Les programmes pour les deux cycles de primaire sont obligatoires et comprennent l'éducation islamique, la langue arabe, la langue anglaise, les mathématiques, les sciences et la technologie, les études sociales, l'éducation physique, l'éducation familiale, les arts plastiques et les chants et la musique.

Le niveau intermédiaire a été institué à Bahreïn à partir de l'année scolaire 1961/62 avec la division du niveau secondaire en deux niveaux (collège et lycée) (Khamis Al-Sulaiti M., 2002 : 19). Actuellement, ce niveau commence à partir de la sixième année de primaire. Il comprend trois années d'études et reçoit les élèves âgés de 12 à 14 ans. Ce niveau est considéré comme le troisième et le dernier cycle de l'enseignement fondamental. Au niveau de ce cycle, 34 412 élèves des deux sexes y poursuivent leurs études, soit 19,4% du total des enfants en âge de scolarisation (Ministry of Education, 2008 : 9). Par ailleurs, le cycle intermédiaire adopte le système d'un enseignant qualifié dans son domaine. En effet, chaque enseignant inculque une matière dont il est qualifié.

Dans le cycle primaire et intermédiaire, comme dans les autres niveaux, les deux sexes sont séparés. Tandis que certaines écoles sont réservées au sexe masculin d'autres écoles le sont pour le sexe féminin. Toutefois, dans de rares cas, certaines écoles sont mixtes.

À l'issue de ce niveau, un diplôme nommé Certificat des études intermédiaires est décerné aux élèves qui ont réussi les examens. Avec ce diplôme, ils peuvent accéder au cycle suivant.

⁴⁷ Le nombre des élèves à ce niveau est de 74 150, ce qui représente 41,85% du total des élèves en âge de scolarisation à Bahreïn (Ministry of Education, 2008 : 9).

3.1.2.1.2. L'enseignement secondaire

Le niveau secondaire est plus ancien que le niveau intermédiaire à Bahreïn. Depuis 1940, le niveau secondaire a été mis en place pour les garçons avec l'institution du premier lycée au pays. Par contre, l'enseignement secondaire pour les filles n'est devenu effectif qu'à l'entrée scolaire 1951/52 (Khamis Al-Sulaiti M., 2002 : 19). Seulement à cette époque, la durée des études est passée de 3 ans à 4 ans, puis à 5 ans avant d'être fixée à 3 ans suite à l'instauration du cycle intermédiaire.

Le niveau secondaire a connu une évolution importante avec l'instauration, à partir des années 1980, du système des options. Désormais, une fois à ce niveau, l'élève a le choix entre une multitude d'options, selon son orientation professionnelle. Il peut choisir une option générale, commerciale ou technique. Les élèves qui s'inscrivent dans le programme général doivent choisir entre la section scientifique ou littéraire en tant que spécialisation plus étroite. Il existe, de surcroît, une option spécifique aux filles et une autre spécifique aux garçons ; il s'agit des textiles et vêtements pour les premières et de la formation professionnelle pour les seconds.

Les trois options de l'enseignement secondaire ont des unités de cours communes qui permettent aux apprenants d'acquérir un minimum de connaissances générales. Ce tronc commun est complété par une unité spécifique à chaque option. À l'inverse de cette dernière option contenant des cours obligatoires à chaque option, les unités libres permettent aux apprenants de faire des choix entre plusieurs cours proposés. Dans toutes les options, le crédit horaire est de 156 heures sauf pour l'option technique pour laquelle ce crédit est de 210 heures.

Comme dans les cycles précédents, l'éducation secondaire a connu une évolution comme il ressort des statistiques du ministère de l'éducation de Bahreïn. Le nombre des élèves à ce niveau représente environ 17,9% du total des enfants en âge de scolarisation.

**TABLEAU 8 : NOMBRE DES ÉLÈVES SELON LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DANS
L'ÉDUCATION PUBLIQUE POUR L'ANNÉE 2011-2012**

Niveau	Type d'enseignement	Nombre d'étudiants		
		Garçons	Filles	Total
Niv. Primaire	Général	30 378	32 146	62 524
	Religieux	1 365	--	1 365
	Total	31 743	32 146	63 889
Niv. Intermédiaire	Général	15 819	16 106	31 925
	Religieux	577	--	577
	Total	16 396	16 106	32 502
Niv. Secondaire	Sciences	7	1	8
	Lettres	4	--	4
	Commerce	3	3	6
	voie unifiée	9 332	14 920	24 252
	Technique	1 765	--	1 765
	Ens. professionnel	396	--	396
	Apprentissage (technique)	3 068	--	3 068
	Apprentissage (commercial)	122	847	969
	religieux	122	--	122
	Total	14 819	15 771	30 590
Total général		62 958	64 023	126 981

SOURCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – STATISTIQUES
DE LA 1^{ère} DÉCENNIE DU 3^{ème} MILLÉNAIRE ⁴⁸

⁴⁸ Ministère de l'éducation nationale, direction de la planification et des projections éducatives, Section des statistiques éducatives. Ces statistiques sont disponibles sur le site : www.cio.gouv.bh

Observons la part importante des filles à tous les niveaux de l'éducation nationale avec un choix orienté au niveau secondaire pour la voie unifiée. Elles déboutent également l'enseignement professionnel et technique au profit de l'apprentissage professionnel dans sa spécialité commercial. Le nombre légèrement inférieur des garçons dans les premiers niveaux s'explique entre autres facteurs par le choix d'une grande partie de ce sexe de suivre les études religieuses. Rappelons que cette branche n'est ouverte qu'aux élèves du sexe masculin.

Bref, il y a un déséquilibre dans le nombre des élèves par rapport à leur sexe dans le choix des spécialités à partir du niveau secondaire. À part, la voie unifiée, les deux sexes se distinguent chacun par ses choix prioritaires par rapport à l'autre. En plus de certaines branches qui n'attirent pas les élèves comme les lettres et les sciences.

La satisfaction de tout apprenant aux examens du niveau secondaire est sanctionnée par un diplôme dit le Certificat des études secondaires lui ouvrant, entre autres choses, les portes de l'emploi, des grands instituts ou de l'université.

3.1.2.1.3. L'enseignement universitaire

L'enseignement supérieur s'étend sur quatre ou cinq ans, voire plus et admet ceux qui ont obtenu un certificat de fin d'études secondaires. D'autres conditions de moyenne, de nationalité, etc. doivent être remplies pour intégrer l'une des universités du pays.

La première université publique est créée par le décret numéro 12 du 24 mai 1986 de l'Émir de Bahreïn. Elle a été lancée à partir du groupement de deux instituts d'enseignement supérieur préexistants : l'Institut Universitaire de Lettres, Sciences et Education établi en 1978 (University College of Arts, Sciences and Education) et l'Institut Technologique du Golfe fondé en 1968 (Gulf Technical College). Ces deux instituts sont eux-mêmes issus de formation des maîtres (deux instituts distincts : l'un pour les hommes et l'autre pour les femmes) créés à la fin des années soixante.

L'enseignement public à Bahreïn n'est pas seulement ouvert aux élèves. Dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisation s'inscrivant dans une politique nationale d'amélioration des indicateurs sociaux, l'enseignement bahreïni est ouvert aux adultes.

3.1.2.1.4. L'enseignement religieux

Le système éducatif bahreïni prévoit également une éducation religieuse ou coranique pour les garçons seulement⁴⁹. Cette formation a connu une évolution passant d'un enseignement classique assuré par des écoles coraniques à un enseignement religieux moderne dépendant officiellement de l'État. En effet, l'enseignement religieux est assuré par des instituts spéciaux dépendants du ministère de l'éducation nationale (Khamis Al-Sulaiti M., 2002 : 30). Dans son système, l'éducation religieuse est calquée sur le système général du point de vue du nombre d'années scolaires et de l'âge des élèves qui l'intègrent. Les élèves qui fréquentent ces écoles reçoivent un enseignement portant sur les diverses disciplines religieuses et spécialement sur les études islamiques. À la fin du niveau secondaire, les élèves sortent avec un certificat d'enseignement secondaire, branche religieuse.

Du point de vue des statistiques, l'enseignement religieux a connu une évolution au même titre que l'enseignement général. Le nombre des élèves admis dans cet enseignement est passé de 356 à 471 et le nombre de classes est passé de 14 à 21 successivement pendant les deux années académiques 1991-92 et 1999-2000 (Ministry of Education b, 2008 : 14).

Par ailleurs, si le Bahreïn accorde un grand intérêt à l'éducation des jeunes générations ses programmes n'oublie pas l'éducation des adultes pour lutter contre l'analphabétisme.

⁴⁹ Cf. Annexe 3 portant sur l'organigramme de l'enseignement public à Bahreïn.

3.1.2.2. L'enseignement non formel

Avec un taux marginal d'illettrisme de 2,69 pour cent (1,36 pour cent pour les hommes et 4,03 pour cent pour les femmes), le Bahreïn est l'un des pays les mieux classés selon les statistiques du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (Ministry of Education, 2008 : 10). Ce taux était estimé en 1971 dans la classe d'âge 10-40 ans à 43,81 pour cent : 28,1 pour cent pour les hommes et 59,1 pour cent pour les femmes (Khamis Al-Sulaiti M., 2002: 40).

Cette évolution dans la lutte contre l'analphabétisme s'explique par l'intérêt que l'État accorde à la formation des jeunes, mais également à celle des adultes. Des programmes de lutte contre l'illettrisme ont été instaurés, depuis les années trente, grâce à l'initiative privée avec le soutien de l'État. Ces cours d'alphabétisation ne touchaient au départ que les hommes avant de les élargir, à partir des années 1960, aux femmes. Ce combat d'initiative privée va être pris en charge par l'État à partir de l'année 1973-74. À cet effet, il a été mis en place un plan quinquennal en collaboration entre le ministère de l'éducation nationale et les organisations locales. Cette politique de concertation a abouti, en 1983, à l'institution d'une commission nationale en charge de lutter contre l'analphabétisme comprenant les représentants des secteurs public et privé.

Ce programme d'enseignement axé sur l'éducation des adultes est constitué des cours de langues (anglais, français, allemand, japonais). Le gouvernement fournit également une formation en langue arabe à ceux qui ne la parlent pas parmi les étrangers résidants au pays. L'objectif est de permettre à cette tranche de la population non ressortissante de communiquer avec la population locale et de comprendre la culture nationale et la civilisation islamique.

En somme, le système éducatif bahreïni offre une multitude de formations. Parallèlement à l'enseignement public qui est ouvert à tout le monde sans distinction, les parents peuvent opter pour l'inscription de leurs progénitures dans l'enseignement privé qui connaît de plus en plus un essor considérable.

3.1.3. L'enseignement privé

Depuis longtemps, l'enseignement privé a fait sa place dans le paysage éducatif bahreïni. La première loi sur l'enseignement privé au pays a été éditée, en 1961, sous le règne du Cheikh Salman ben Hamad Al-Khalifa pour organiser et garantir le contrôle de l'État sur cet enseignement. Depuis, d'autres textes juridiques ont suivi pour encadrer l'enseignement privé au royaume.

Et c'est parce que l'éducation préscolaire n'entre pas dans le domaine public à Bahreïn que ce sont les écoles privées qui s'en chargent. Les crèches et les jardins d'enfants relèvent du secteur privé, mais demeurent respectivement sous la supervision du ministère de travail et des affaires sociales et du ministère de l'éducation nationale.

Par ailleurs, les textes parlent de deux genres d'établissements privés : les écoles nationales privées et les écoles étrangères privées⁵⁰.

Les premières sont celles instituées et financées par les personnes physiques ou morales bahreïnies ou avec la participation des non Bahreïnis dans l'objectif d'éducation. Elles sont destinées à accueillir en priorité les ressortissants nationaux. Par conséquent, elles sont soumises aux dispositions de l'article 21 de la loi sur les établissements d'enseignement privés et de formation⁵¹. Aux termes de cette disposition, ces écoles privées sont astreintes à prodiguer un enseignement de la langue arabe et de l'éducation islamique à leurs élèves.

Les secondes sont les écoles instituées et financées par les établissements étrangers ou les communautés étrangères installées au royaume dans l'objectif d'éduquer leurs enfants selon les principes et les valeurs de leurs pays respectifs. Les établissements tels que la *Japanese School*, la *Pakistan School*, l'*Indian School*...

⁵⁰ Cf. la loi n° 25 de 1998 sur les établissements d'enseignement privé. Le texte est disponible sur le site du ministère de l'éducation nationale à son adresse : www.education.gov.bh/regulations/laws visité le 08 juillet 2009.

⁵¹ Selon l'article 21 de la loi sur les établissements d'enseignement privés et de formation (décret n° 25 de 1998), « les établissements d'enseignement nationaux privés observeront les règles suivantes : L'enseignement du programme d'études prescrit l'emploi dans les écoles publiques de la langue arabe, l'éducation islamique et les études sociales aux niveaux primaire, intermédiaire et secondaire. L'année universitaire devra couvrir au moins 180 jours. »

adoptent la langue officielle du pays d'origine. Néanmoins, ce type d'écoles privées peut également accueillir des ressortissants nationaux et, dans ce cas, les dispositions de l'article 22 de la loi sur les établissements d'enseignement privés et de formation précitée leur sont applicables. Lequel cet article prescrit à ces écoles privées de garantir un enseignement minimum de la langue arabe et de l'histoire et la géographie de Bahreïn⁵².

L'enseignement privé à Bahreïn connaît un engouement sans précédent en raison de l'encouragement de ce secteur par les autorités nationales et la volonté des familles aisées et moyennes de permettre à leurs enfants de suivre un enseignement bilingue (souvent arabe-anglais) et éventuellement d'obtenir un diplôme international.

En se basant sur les statistiques de l'année scolaire 2005-2006, les établissements privés ont absorbé une part importante des élèves dans les différents niveaux de l'éducation à Bahreïn. Le niveau préscolaire, qui est entièrement privé, comptait à cette année 1037 enfants dans les crèches et 18922 dans les jardins d'enfants. Au niveau primaire, 24,7 pour cent des 82943 enfants dans les grades I à VI sont pris en charge par les établissements privés. Selon les données de la même année, 14,1 pour cent des 34026 élèves inscrits au niveau secondaire fréquentaient les écoles privées (Unesco)⁵³.

Le tableau ci-dessous montre la place du secteur privé dans l'éducation nationale. Il corrobore les statistiques de l'Unesco, et fait état d'un attrait de cette éducation. Le nombre des élèves qu'elle accueille a doublé dans tous les niveaux, primaire, intermédiaire et secondaire en l'espace de 10 ans. Pour suivre cette évolution, les écoles privées se sont multipliées pour atteindre 70 actuellement couvrant tout le territoire national, contre 203 écoles publiques⁵⁴.

⁵² L'article 22 de la loi sur les établissements d'enseignement privés et de formation stipule que « tout établissement d'enseignement étranger privé se conformera aux programmes d'études, ainsi qu'aux manuels et aux heures approuvées par le Ministère en ce qui a trait aux programmes de langue arabe prescrits pour les élèves bahreïnais et arabophones dans le respect de la culture religieuse islamique pour les musulmans si l'établissement les accepte, et dans le respect de l'histoire et de la géographie de l'État de Bahreïn pour tous les élèves, comme la part du calendrier scolaire et sans demander des frais d'entrée additionnels. »

⁵³ Cf. le site de l'Unesco : www.unesco.org sous la rubrique : unesco>education>BIE>dans le monde>Etats arabes>Bahrain>profile of education, dernière visite 08 juillet 2009.

⁵⁴ En 2008-09, ces écoles se répartissent sur le territoire national comme suit : gouvernorat de la capitale : 22 écoles, gouvernorat central : 25, gouvernorat Muharraq : 6, gouvernorat du nord : 14 et

En dépit de l'institution des écoles privées de plus en plus nombreuses, le nombre des élèves inscrits dans les établissements privés demeure moins important comparativement au nombre de leurs pairs dans les établissements publics. Avec le coût élevé d'une inscription dans le privé, l'enseignement public accapare à lui seul plus de 80 pour cent, selon les données de 2001/2002.

TABLEAU 9 : NOMBRE DES ÉLÈVES INSCRITS DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES POUR LES ANNÉES 1999-2000 ET 2008-2009.

		1999-2000	2008-2009
Enseignement primaire	Total	77420	88281
	Garçons	39566	45231
	Filles	37854	43050
	Ecoles publiques	62589	62172
	Ecoles privées	14831	26109
Enseignement intermédiaire	Total	33921	41630
	Garçons	17162	21346
	Filles	16759	20284
	Ecoles publiques	28762	32327
	Ecoles privées	5159	9303
Enseignement secondaire	Total	26889	37532
	Garçons	12853	18561
	Filles	14036	18971
	Ecoles publiques	23318	31115
	Ecoles privées	3571	6417

SOURCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – STATISTIQUES DE LA 1^{ère} DÉCENNIE DU 3^{ème} MILLÉNAIRE

Avec des effectifs d'étudiants plus importants, l'État et le secteur privé ont mobilisé les moyens humains considérables pour la formation des générations futures. Avec 15378 enseignants le secteur de l'éducation nationale est celui qui emploie le plus à Bahreïn selon les statistiques de l'année 2011-2012. Entre le secteur public et le

gouvernorat du sud: 3. Cf. le site du ministère de l'éducation nationale : www.education.gov.bh/english/private/index.asp visité le 08 juillet 2009.

secteur privé, le nombre des enseignants se subdivise comme suit : 12 054 enseignants dans le public et 3 324 enseignants dans le privé (Organisme des informations et des communications, 2011).

Au niveau universitaire, des universités privées ont vu le jour à Bahreïn. La plus ancienne est l'Université de Golfe (Arabian Gulf University). Elle est co-fondée par les six pays du Conseil de coopération des États arabes du Golfe (CCEAG)⁵⁵. En 2002, l'Université d'Ahlia (Ahlia University) a été établie avant que d'autres universités et instituts d'enseignement supérieur voient le jour.

En principe, tout établissement d'enseignement privé dispense ses cours, élabore ses propres programmes et choisit ses manuels sous réserve que le ministère de l'éducation nationale les approuve. En effet, les autorités ministérielles ont la compétence de modifier, de suspendre tout programme d'études ou tout manuel incompatibles avec les principes et les valeurs nationaux et religieux du pays d'accueil. Ces règles de conduite sont imposées à toutes les écoles privées qu'elles soient nationales ou étrangères.

Ayant vu de plus près le fonctionnement du système éducatif au Royaume de Bahreïn et pour rejoindre notre question principale qui est celle de l'enseignement du français dans ce pays on se demande quelle est la place du français à Bahreïn et dans son système éducatif ?

3.2. L'enseignement du français à Bahreïn

La langue française est introduite dans le système éducatif du royaume pour l'ouvrir sur d'autres langues et d'autres cultures. Mais cette présence est handicapée par certaines difficultés.

⁵⁵ Les six pays membres du CCEAG sont l'Arabie Saoudite, le Bahreïn, les Emirats Arabes Unis, le Koweït et le Qatar. Pour de plus amples informations sur ce conseil cf. www.gcc-sg.org

3.2.1. La place de français dans le système éducatif bahreïni

Certainement le français est moins présent dans l'enseignement à Bahreïn comparativement à l'anglais. Alors que l'anglais est largement rencontré, le français s'affirme de plus en plus dans l'éducation publique et privée.

3.2.1.1. Dans l'éducation publique

Le français bénéficie d'une place importante dans l'enseignement public à l'archipel de Bahreïn. Il y a lieu de distinguer deux niveaux, constate l'ambassadeur de France à Bahreïn : le niveau secondaire et le niveau de l'enseignement universitaire (Ambassadeur de France à Bahreïn, 2000 : 25).

Dans l'enseignement pré-universitaire, la place du français est moins importante comparativement à l'arabe qui est la langue officielle du pays, mais surtout à l'anglais qui fait l'objet d'une priorité des politiques de l'éducation nationale. Auparavant, cette langue n'est introduite qu'à partir de la quatrième année de l'enseignement fondamental. Aujourd'hui, le plan gouvernemental l'a imposée dès la première année tout comme l'arabe. Quant au français, il n'est enseigné qu'à partir du niveau secondaire en 2^{ème} et 3^{ème} année.

**TABLEAU 10 : DESCRIPTIF DES PROGRAMMES SCOLAIRES DU FRANÇAIS
AU CYCLE DU SECONDAIRE**

Intitulé	Symbole	Envelop. horaire	Type	Prérequis	Semestre scolaire	Année
Français contemporain	Fr. 111	4 h	Optionnel	Néant	Troisième	2 ^{ème} de secondaire
Français contemporain	Fr 112	4 h	Optionnel	Fr 111	Quatrième	
Français contemporain	Fr 211	4 h	Optionnel	Fr 112	Cinquième	3 ^{ème} année de secondaire
Français contemporain	Fr 212	4 h	Optionnel	Fr 211	Sixième	

SOURCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

L'enseignement de français est proposé en deux niveaux complémentaires. Tandis que le premier correspond à la deuxième année du cycle secondaire le second est proposé en troisième année du même cycle. Les cours du premier niveau « intègrent les principes fondamentaux élémentaires pour l'apprentissage de cette langue et visent à doter l'apprenant de compétences communicatives dans diverses situations vécues. » Ceci est normal étant donné que ces cours s'adressent à des débutants dans l'apprentissage de la langue française.

Au second niveau, qui est le prolongement des acquisitions de l'apprenant lors du premier niveau, des activités adaptées aux besoins et aux intérêts de l'apprenant sont proposées. Les cours de ce niveau « s'articul[ent], de manière complémentaire, sur les quatre aspects de la langue [compétences d'écoute, d'expression, de lecture et de rédaction comme dans le premier niveau] tout en insistant sur les compétences de communication, d'expression et de réflexion critique »⁵⁶.

L'enveloppe horaire fixée pour l'enseignement du français pendant les quatre semestres de la deuxième et de la troisième année de secondaire est de quatre heures par semaine. Cela ne concerne toutefois que les élèves qui ont choisi cette matière puisqu'il leur est laissé le choix de la prendre ou non parmi les unités d'enseignement proposées (matière optionnelle). Aucun critère du niveau en français n'est requis pour un débutant qui souhaite s'inscrire en premier semestre de la deuxième année de secondaire. Par contre, pour intégrer les niveaux supérieurs, les élèves doivent valider le niveau précédent.

Dans l'enseignement universitaire, entre tous les établissements de l'enseignement supérieur, un seul offre aux étudiants la possibilité de poursuivre leurs études en français ; il s'agit de l'Université de Bahreïn. L'Université du Golfe, quant à elle, adopte le bilinguisme arabe/anglais dans sa politique d'enseignement. Il s'agit ici des deux langues sur lesquelles se rejoignent les pays du Conseil de Coopération des États Arabes du Golfe (CCEAG), les fondateurs de cette université.

⁵⁶ Selon un document interne de l'inspection du français au Ministère de l'éducation nationale intitulé : Descriptif des programmes scolaires du français au cycle du secondaire.

Au sein de l'Université de Bahreïn est institué le *Centre d'études françaises*⁵⁷ parmi d'autres centres⁵⁸. Ce dernier a été le premier de son genre à ouvrir ses portes dans la région du Golfe, le 14 avril 1997, pour proposer des diplômes et des certifications français sous la supervision d'un conseiller français en application des conventions signées entre le centre et quelques universités françaises ainsi que la Chambre du commerce et d'industrie de Paris (Ambassadeur de France à Bahreïn, 2000 : 27).

Le Centre bénéficie du soutien de plusieurs institutions. Le Bureau de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France, ainsi que certaines entreprises implantées à Bahreïn apportent leur soutien logistique au centre sous forme de bourses d'études, d'approvisionnement en documents et en équipements⁵⁹.

Le *Centre d'études françaises* offre plusieurs programmes au choix :

✓ Un diplôme associé en langue française : il permet à son porteur de poursuivre ses études en France à l'université de Franche-Comté à Besançon en raison d'une convention signée entre cette dernière et l'Université de Bahreïn. L'étudiant ayant passé 5 sessions à l'Université de Bahreïn peut entrer à la deuxième année du DEUG en sciences de langue à l'université Franche-Comté, sous réserve de réussir un examen de langue française⁶⁰.

Pendant, les inscriptions dans ce programme ont été suspendues en attendant que l'Université de Bahreïn mette en place un programme de Baccalauréat en langue française. Ce diplôme permettra aux étudiants, une fois obtenu, de choisir entre plusieurs

⁵⁷ Pour de plus amples informations sur le centre d'études françaises cf. www.uob.edu.bh/centers/ara/french/main.asp

⁵⁸ Parmi ces centres scientifiques, on trouve en plus du Centre d'études françaises, le Centre d'études américaines, le Centre d'études germaniques, le Centre d'études japonaises, le Centre de la littérature anglaise, le Centre des beaux arts et de la culture, etc.

⁵⁹ Les aides de l'ambassade de France à cet égard sont nombreuses. Elle offre tout genre de ressources nécessaires à l'apprentissage du français. Des professeurs français spécialisés sont aussi dépêchés à l'Université de Bahreïn pour assister leurs collègues bahreïnis ; des formations pour les enseignants bahreïnis en France ; des étudiants envoyés en France pour améliorer leurs compétences en langue française dans les universités françaises et d'autres pour poursuivre des études de Master ou de doctorat... (Ambassadeur de France à Bahreïn, 2000 : 27)

⁶⁰ Selon l'ancien système universitaire Deug, Licence, Maîtrise, DEA et Doctorat. Cette formation est actuellement suspendue, comme nous l'avons précisé.

spécialités comme à titre d'exemple le français des affaires et de droit, le français de l'enseignement, le français du tourisme.

✓ Le « Minor » en langue française : ce programme académique est proposé parallèlement au Diplôme associé de français ; il est réservé aux étudiants de la faculté des Lettres⁶¹. Il permet aux étudiants en plus de leur spécialité principale de choisir le français. Le volume horaire des cours dans ce programme est de 30 heures.

✓ Programme « optionnel » en langue française : ce sont des cours de français s'adressant aux débutants. Cette formation est ouverte aux étudiants de l'université sans distinction, dans leurs différentes disciplines et facultés.

Notons enfin que le Centre d'études françaises déploie des efforts pour organiser des activités pour les étudiants en langue française. Il leur ouvre la possibilité de connaître la France à travers son histoire, sa culture, ses us et coutumes, sa littérature etc⁶².

Le nombre des étudiants qui choisissent les cours de langue française proposés par le *Centre d'études françaises* est en croissance d'une année à une autre. Pour les trois programmes mentionnés plus haut, le nombre des étudiants pour l'année universitaire 1999/2000 était de 26 étudiants pour le diplôme associé, 35 étudiaient le français en tant que spécialité et 170 étudiants l'avaient choisi dans le cadre du programme « optionnel ». Toutes ces formations devaient, selon les estimations des responsables, connaître un nombre encore plus important pour l'année suivante (le coordinateur du Centre s'attendait à 40 étudiants pour le premier cas et à 200 pour le dernier (Romero F., 2000 : 32).

Par ailleurs, l'université de Bahreïn en raison des conventions qui la lient avec la Chambre du commerce et d'industrie de Paris sera un centre régional des examens de langue française pour les affaires et métiers. Ceci offre à cette université la possibilité d'attirer des étudiants provenant de tous les pays du Golfe, surtout ceux qui cherchent un

⁶¹ La faculté des Lettres est appelée également la faculté des arts dans la version anglaise de site de l'Université de Bahreïn.

⁶² Pour quelques exemples des activités organisées par ce centre, se reporter à son site internet cité plus haut.

enseignement diversifié et de qualité. Il lui permet en même temps de donner un aspect international aux diplômes qu'elle délivre (Ibid : 33).

Pour conclure, la place modeste du français comparativement à l'anglais dans le système éducatif de Bahreïn n'étonne pas. Le français n'est pas parlé par la population du pays. Il est donc considéré comme la deuxième langue étrangère après l'anglais. Cette dernière bénéficie d'une place plus importante du fait de son assise historique (langue coloniale). Cela lui donne un statut particulier dans l'enseignement à Bahreïn et sa maîtrise est valorisante au travail et en dehors de celui-ci. Si telle est la place de français dans l'enseignement public bahreïni, qu'en est-il de cette place dans l'enseignement privé ?

3.2.1.2. Dans l'éducation privée

Nombreuses sont les écoles privées qui dispensent des cours en langue française⁶³. En effet, les écoles privées ont plus de liberté dans le choix de leurs programmes malgré les quelques conditions imposées par les lois et les règlements du pays d'accueil.

Aussi bien les écoles privées nationales que les écoles privées étrangères peuvent retenir le français, comme toute autre langue étrangère d'ailleurs, dans leurs programmes. Sur la première catégorie, *Ibn Khaldoun national school* est une des écoles privées au royaume qui propose des cours de français. Elle les a intégrés dans les programmes de ses élèves de la 6^{ème} à la terminale. À l'issue de leurs études secondaires, les élèves de cette école vont atteindre un niveau DALF⁶⁴ leur permettant de s'inscrire dans une université française.

En outre, les écoles françaises à Bahreïn, comme le *Lycée français*, sont l'exemple type des écoles privées étrangères proposant le français non seulement en tant que matière enseignée, mais en tant que langue d'enseignement. Ces écoles suivent à cet effet, les programmes en cours en France en plus de quelques matières imposées par la

⁶³ Cf. site de l'ambassade de France à Bahreïn : www.ambafrance-bh.org/spip.php?article366 visité le 15/04/2009.

⁶⁴ Diplôme avancé de langue française.

loi du pays d'accueil pour répondre aux besoins des Bahreïnais qu'elles comptent parmi leurs élèves.

Même si nous ne disposons pas des statistiques complètes et précises sur le nombre des écoles privées proposant l'apprentissage du français à leurs élèves, et partant du nombre des élèves qui apprennent le français aussi bien dans les écoles privées nationales qu'étrangères, nous pouvons déduire son importance.

TABLEAU 11 : NOMBRE DES ÉLÈVES ET LEUR PROPORTION DANS LES ÉCOLES PRIVÉES À BAHREÏN

Écoles privées (2003-2004)	Nombre d'élèves en français	Pourcentage	Nombre total d'élèves
Nationales	3 500	43,0 %	8 130
Étrangères	4 500	18,9 %	23 795
Total	8 000	33,4 %	31 925

SOURCE : UNIVERSITÉ DE LAVAL, CANADA

Selon le tableau ci-dessus, le pourcentage des élèves apprenant la langue française est d'une moyenne de 33,4 pour cent. Cette moyenne est assez raisonnable dans un pays non francophone comme le Bahreïn. Plusieurs considérations entrent en jeu dans la détermination de la place de français dans le système éducatif de ce pays. Il est vrai que les choses peuvent s'améliorer si certaines difficultés étaient prises en compte.

3.2.2. Quelques problèmes sur l'enseignement du français à Bahreïn

Les données susdites sur l'enseignement du français à Bahreïn bien qu'intéressantes cachent de multiples difficultés qui réduisent la place du français dans ce pays comparativement aux autres langues, l'anglais en particulier.

En prenant le cas du français au niveau secondaire, il est à relever qu'il n'est présenté qu'en tant que matière optionnelle, mis dans un bouquet de matières concurrentes. Ayant vu l'anglais depuis le primaire, les élèves de secondaire optent facilement pour l'étude de cette langue que le français qu'ils rencontrent pour la première fois dans leur majorité. Tout cela ne laisse qu'un nombre limité de candidats qui choisissent le français dans leurs études secondaires. Au final, dans les deux dernières années de secondaire, seule une cinquantaine d'élèves apprennent le français chaque année.

Malgré cette première difficulté, le nombre des élèves apprenant le français dans le cycle secondaire de l'enseignement public pourrait être plus important si cet enseignement était proposé dans tous les lycées du royaume comme cela devrait être le cas. Certains lycées ne proposent purement et simplement aucun enseignement de cette langue. En effet, sur les 35 établissements secondaires que compte le pays, 14 seulement dispensent le français. Pire encore, si une classe compte 35 élèves pour toute autre matière, leur nombre n'est que de 8 élèves pour le français. Au final, sur une centaine de classes, 4 seulement proposent des cours de français.

L'insuffisance des professeurs du français est certainement l'une des raisons qui expliquent l'absence de cette matière dans plus de la moitié des lycées bahreïnais. En effet, les 14 lycées proposant cet enseignement sont les seuls des 34 à disposer d'un professeur du français pour remplir cette tâche (Yaakoubd A. : Annexe 2)⁶⁵.

À ces difficultés d'ordre matériel, il faut en ajouter l'insuffisance du volume horaire consacré à l'apprentissage du français (Cf. tableau précité sur le volume horaire du français). En dépit de ces écueils, les résultats sont encourageants. D'après nos entretiens, sur les 52 élèves qui se sont présentés à l'examen de DELF, 43 ont réussi cet examen et c'est la première fois que cela arrive à Bahreïn aussi bien pour le nombre des candidats que le nombre des réussites. Le niveau est très satisfaisant en écrit ; il l'est moins en oral. Les élèves n'ont pas développé de solides capacités de communication

⁶⁵ Ceci est le cas par exemple dans le lycée Ahmed El-Omrani. Sur les 8000 inscrits dans l'établissement en question, 8 seulement poursuivent les cours du français, c'est-à-dire une part inférieure à 1%.
Yaakoubd A. : Annexe 2)

orales à cause des professeurs qui recourent à la langue arabe dans leurs explications dans les classes de français, selon l'inspecteur de français à Bahreïn (Ibid).

À l'occasion d'un travail précédent sur l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn, notre enquête auprès des élèves en classes de français langue étrangère montre les sentiments de ces élèves envers la langue française⁶⁶. Sur le point de jugement qu'ils se font sur la difficulté du français, une grande proportion parle d'une langue difficile à apprendre.

Aujourd'hui, nos entretiens apportent une autre réponse pour contrer ce problème de la difficulté en faisant recours à l'apprentissage du français par le détour de la langue maternelle. Comme nous l'avons déjà montré, le paysage bahreïni est riche par ses langues en contact. Le Bahreïni est prédisposé à apprendre toute langue étrangère si on fait appel à son héritage acquis. Le projet de l'introduction de l'anglais, dès la première année de primaire, parle dans l'un de ses objectifs de permettre un apprentissage précoce de la langue anglaise, ce qui « aura un effet positif sur le développement du langage de l'enfant quand il/elle apprend une langue, autre que sa langue maternelle » (Ministry of Education, 2008 : 27)⁶⁷.

Bien que cet objectif soit énoncé d'une façon générale sans préciser comment l'apprentissage d'une langue à un âge précoce pourrait servir d'appui à l'apprentissage de toute autre langue, il est évident que cette affirmation trouve un écho auprès de nombreuses études. En effet, toute langue acquise – et la langue maternelle en est la première – pourra faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

Malgré la véracité de cette affirmation, certains continuent à ne pas croire dans l'effet de cet usage dans langues anciennement acquises dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. En premier lieu, ils doutent de l'effet positif que pourrait avoir le recours à la traduction dans cet objectif. Pour cela, ils se fondent sur les problèmes

⁶⁶ Ces entretiens sont faits à l'occasion de notre enquête relative à la rédaction de notre mémoire du Master II soutenu à la faculté de lettres Paul Valéry – Montpellier III sur *l'apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn : contexte et difficultés*.

⁶⁷ C'est nous qui traduisons. Le rapport parle du projet d'introduction de la langue anglaise dès le primaire qui « will have a positive effect on the child's language development when he/she learns another language besides his mother tongue... » (Ministry of Education, 2008 : 27)

théoriques de la traduction qu'ils invoquent au secours de leurs thèses (Ladmiral J.-R., 1984 : 46)⁶⁸.

⁶⁸ J.-R. Ladmiral trouve que l'expérience sur le monde déjà acquise à l'aide d'une langue quelle soit la langue maternelle ou toute autre langue sert de relais ou de "sas" à l'apprentissage des autres langues. Cf infra.

CHAPITRE II – LES PROBLÈMES THÉORIQUES DE LA TRADUCTION

Qu'il soit dans un objectif professionnel ou dans celui d'apprendre les langues étrangères, la traduction a traversé les temps. Son évolution rend compte d'une discipline au parcours atypique puisqu'elle est liée à tour de rôle à la linguistique et aux différentes sciences avant de s'émanciper et d'acquérir son autonomie.

Seule technique d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la traduction a été contestée dans ce rôle par les méthodologies qui vont suivre. Après qu'elle a ouvert le bal à l'enseignement des langues, la traduction fut rejetée par les méthodologies directes dominantes pour plusieurs motifs. Ces inconvénients sont mis devant pour lui contester tout rôle à l'avantage des méthodes qui veulent un accès direct à la langue étrangère sans transiter par l'utilisation de la langue maternelle, objet des maux et des difficultés nombreuses.

Il est vrai que la traduction et le recours à la langue maternelle font leur retour dans l'enseignement des langues étrangères avec le recul des principes des méthodes directes, mais surtout avec l'affirmation du rôle que peut jouer la traduction dans cet enseignement.

Par ailleurs, la traduction a toujours été source de problème, y compris en dehors de l'enseignement des langues. Malgré sa pratique depuis la nuit des temps, les études ont beaucoup hésité sur cette pratique en tant que science à part entière. Devenue aujourd'hui un sujet de passé, la possibilité de la traduction a été niée par plusieurs auteurs au nom des principes de la linguistique structurale.

Néanmoins, il convient de retourner pour exposer ces problèmes théoriques de la traduction car ils marquent son évolution et constituent un point important dans le processus de son évolution. Personne aujourd'hui ne peut faire le point sur la traduction sans évoquer ces problèmes, ne serait-ce que brièvement.

Mais avant de s'attaquer à ce point, le détour par les positions des méthodologies à l'égard de la traduction s'impose pour suivre son évolution et comprendre son retour dans la didactique des langues étrangères.

La méthodologie est une notion vague au même titre que la méthode. La frontière entre les deux est difficile à tracer au point que les auteurs les utilisent d'une façon confuse et indifférente. Pour nous la méthodologie est plus ambivalente ; elle peut inclure plusieurs méthodes. Telle est le cas par exemple de la méthodologie directe incluant à la fois la méthode orale, la méthode directe et la méthode active. Pour notre part, c'est dans ce sens que nous allons partir, tout comme le propose M. Puren. (Puren C., 1996 : 19).

1. Les types de traduction

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

1.1. La traduction didactique

La traduction et l'enseignement des langues ont entretenu au fil des temps des relations ambiguës. La traduction didactique a été utilisée d'abord dans l'enseignement des langues mortes, le grec et le latin spécialement. Ces deux langues ont une grande place parmi les sources historiques de la traduction dans l'enseignement. Retenue depuis les Grecs, la traduction est devenue « un des plus anciens [exercices] de la tradition pédagogique occidentale » (Ladmiral J-R., 1994 : 44).

La traduction didactique est désignée aussi par la traduction pédagogique par E. Lavault car elle vise à enseigner une langue non connue par le moyen d'une langue connue – le plus souvent la langue maternelle (Lavault E., 1998 : 21). Cette traduction peut avoir une mission explicative ou se résumer à des exercices du thème et de version.

1.1.1. La traduction explicative

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

Dans la pratique pédagogique au sein des classes de langues, les professeurs ont souvent recours à la langue maternelle pour mieux expliquer aux élèves alors que les

cours se déroulent en langue étrangère. On parle donc de traduction explicative, selon E. Lavault, dans deux cas : d'abord, chaque fois que le professeur « éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire ou qui vient d'apparaître pour la première fois dans un texte que la classe est en train d'étudier ». Ensuite, « lorsqu'il explique et commente en français des difficultés grammaticales nouvelles en passant par la traduction littérale des structures » (Lavault E., 1998 : 21).

Contrairement aux cas de thème et de version, le recours à l'utilisation de la langue maternelle des apprenants se limite à des éléments lexicaux et grammaticaux. Ce sont des éléments qui font partie d'un contexte et dont la compréhension est nécessaire pour comprendre le sens global du texte étudié.

Il s'agit donc d'une compétence du professeur qui maîtrisant les deux langues, L1 et L2, cherche à mettre son savoir-faire à la disposition de ses élèves pour leur donner une compétence plus large. La traduction didactique est de ce fait « moins d'ordre communicatif (“faire passer” dans une langue ce qui a été d'abord communiqué dans une autre) ; c'est-à-dire que le discours de professeur porte « sur la langue pour l'expliquer et l'enseigner » (successivement Besse H., 1998 : 13 et Lavault E., 1998 : 21).

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

En somme, la traduction didactique, dite traduction pédagogique, sert à enseigner la langue. En ce sens, elle peut être qualifiée à juste titre de traduction à visée métalinguistique qui ne va pas souvent au-delà de la traduction mot-à-mot. En effet, son

objectif ne porte pas sur les structures linguistiques, mais sur l'appréhension du sens des mots. Toutefois, cette traduction peut sortir de cette première mission explicative pour revêtir la forme des exercices.

1.1.2. Les exercices de traduction

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

1.1.2.1. Le thème

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

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

Généralement, il est demandé à l'élève de fournir une traduction cohérente et précise dans la langue qu'il apprend. Qu'il soit une traduction orale ou écrite, il est attendu que l'élève apprenne à s'exprimer correctement en langue étrangère. Cela suppose certes que l'élève assimile les règles de la grammaire de la langue cible.

Le thème regroupe plusieurs catégories. D'une part, le thème grammatical qui est le thème proprement dit. Dans cet exercice, qui a pour objet la grammaire, le professeur prête une grande attention aux points susceptibles de conduire à des interférences entre la langue de départ et celle d'arrivée. D'autre part, il existe le thème d'imitation ou le thème d'application. Dans ce type de thème, les éléments linguistiques présents dans le texte étudié par les élèves sont repris pour être directement réemployés. Introduit comme exercice, le thème d'application peut être proposé pour réactiver les connaissances lexicales des élèves en s'intéressant au vocabulaire ou le centrer sur la morphosyntaxe, avec un texte de base qui servira à maîtriser les difficultés en facilitant leur réemploi.

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

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

Dans tous les cas, sa production en thème ne pourra jamais égaler sa production en version à cause de manque de cette performance en langue étrangère. En traduisant de la langue maternelle à la langue étrangère, l'élève peut réduire la traduction à un simple transcodage, ce que les exercices de version cherchent à éloigner. En effet, traduire dans une langue étrangère mal maîtrisée « ne pourrait jamais répondre aux conditions d'équivalence de style et de qualité rédactionnelle que doit remplir toute traduction » (Déjan Le Féal K., 1993 : 181).

Face à sa langue maternelle qu'il maîtrise et la langue cible en apprentissage, l'élève est dans une position favorable aux interférences. La langue maternelle est sa structure forte aura une influence sur la langue cible apprise. Ces erreurs que peut engendrer le thème peuvent aller plus loin comme le soulignent les instructions officielles : « il y'a lieu, à cet égard, d'attirer l'attention sur l'inconvénient que présente l'utilisation prématurée ou inconsiderée des exercices de thème, particulièrement dans les classes d'initiation : le thème *ne saurait être à ce niveau un moyen d'acquisition* ; ce ne peut être qu'*un moyen de contrôle* parmi bien d'autres que la méthode active met à la disposition du professeur. Pratiqué de façon intensive dans les classes de début, *le thème risque d'avoir une action nocive* sur la solidité des réflexes ; l'effort d'esprit qu'il requiert n'est pas de même nature que celui, essentiel pour les débutants, qui consiste à monter et à entretenir les mécanismes de base nécessaires à l'expression orale spontanée. Le thème ne peut devenir un exercice fructueux dans les classes d'initiation que si elles sont bien entraînées à la parole et possèdent déjà des réflexes sûrs. Il est rappelé à cette occasion qu'il ne puisse être question dans les classes du second degré que de *thème grammatical* ou de *thème d'imitation*. » (cité par Ladmiraal J.-R., 1994 : 49 ; italique souligné par l'auteur).

Vu ces difficultés évoquées, le thème semble voué à l'échec. Si cela est vrai avec les difficultés que pose le thème ; il est plus vrai avec les méthodologies en œuvre, lesquelles privilégient l'enseignement direct de la langue étrangère. Ces nouvelles méthodologies libèrent l'élève du poids de sa langue maternelle pour lui proposer une production en langue étrangère apprise sans utiliser le biais de la traduction.

Pour ces raisons, certains ont pris position contre l'enseignement du thème faute de dynamisme qu'éprouve le traducteur dans cet exercice⁶⁹. Ce dynamisme, est au contraire, présent dans le cas de la version qui est ainsi privilégiée dans les cours de traduction (Déjean Le Féal K., 1993 : 181)

Toutefois, le thème n'est pas sans utilité. Il a seulement besoin d'un renouvellement de méthodologie. Le thème présente malgré tout un intérêt primordial, en ce sens qu'il « met en jeu, de façon permanente, les capacités de l'apprenant à

⁶⁹ C'est le cas également de J.-R. Ladmiraal qui propose de limiter l'utilisation du thème et de le circonscrire dans certaines limites (Ladmiraal J.-R., 2004 : 55)

explorer une autre LC [langue cible], à faire un travail de génération et de sélection motivé » (Howson L., 1993 : 183).

1.1.2.2. La version

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

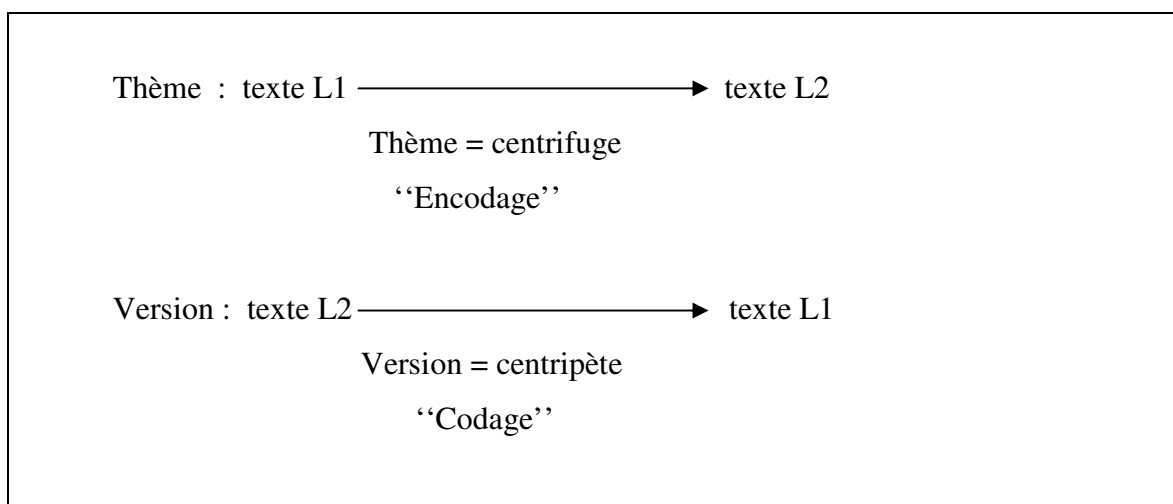


FIGURE : THÈME ET VERSION

Cependant, résumer les langues à des codes et la traduction – thème et version – à des opérations du codage et d'encodage réduit toute cette opération de traduction au « transcodage ». Il s'agit, en fait, de réduire la traduction à un simple remplacement des mots-sources par des mots-cibles, selon une règle qui veut qu'à chaque mot de la langue de départ corresponde un mot de la langue d'arrivée ; et que les fautes commises ne seront ainsi, selon les termes de Ladmiral, que des fautes de décodage ou des « faux-sens » (Ladmiral J-R., 2004 : 57).

Admettre cette définition réduisant la traduction au codage et à l'encodage veut dire qu'on peut à l'aide d'un simple dictionnaire bilingue faire toutes les traductions ; or

la traduction n'est pas seulement une question du vocabulaire, mais va au-delà de celle-ci pour englober la syntaxe, entre autres. Pour rester à ce niveau, un mot peut avoir plusieurs significations et donc maintes traductions selon le contexte où il est énoncé.

L'élément culturel, qu'intègre toute opération de traduction, est un autre exemple saisissable pour rendre compte que le dictionnaire bilingue ne pourrait servir à lui seul à produire une traduction parfaite. L'exemple de *Civil war* que donne Ladmiral et qu'on peut traduire à première vue par "guerre civile" ne correspond pas à la réalité en Amérique. Une bonne connaissance de la culture et de l'histoire des États-Unis oppose "Guerre de sécession" à ce mot (Ladmiral J-R., 2004 : 71).

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

La version qui est une forme de traduction sert à tester les compétences de l'élève en langue source étrangère au même titre qu'elle permet leur développement. Cela a pour inconvénient que le développement des compétences sources reste passif (Ladmiral J-R., 2004 : 82). La version se contente de décryptage de la langue étrangère alors que la rédaction se fait en langue maternelle. Ainsi la version est « d'un intérêt presque nul sur le plan de l'enrichissement linguistique, elle permet essentiellement de vérifier les capacités de compréhension dans la langue étrangère. En un mot, elle exige des connaissances plus passives et plus limitées que le thème » (Ballard M., 1984 : 16 & 17). Ceci alors que dans le thème, il y a une maîtrise de la langue étrangère au même titre que la langue maternelle.

1.2. La traduction proprement dite

La traduction *stricto sensu* est celle dispensée pour former les traducteurs et, en ce sens, elle est dite, traduction professionnelle. La traduction proprement dite se distingue de la traduction pédagogique sur plusieurs points : d'une part, le dernier type de traduction vise l'apprentissage des langues étrangères. Les exercices de traduction ne sont qu'un moyen pour atteindre cet objectif que poursuit l'apprenant. Dans le premier

cas, la traduction s'appuie sur une compétence linguistique déjà acquise pour produire un texte en L1 ou L2. Dans ces deux cas, elle est utilisée pour le texte lui-même. « Il s'agit, constate Ladmiral, 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 de la lecture du texte-source original » (Ladmiral J-R., 2004 : 41).

Le texte produit par le traducteur professionnel s'adresse à des lecteurs qui en ont besoin alors que le texte traduit par l'élève est un texte qui n'est destiné qu'à son professeur. Il lui permet d'évaluer la compétence de son élève en la matière. Ainsi, la traduction professionnelle a une « dimension fonctionnelle » par opposition à la traduction pédagogique, le traducteur professionnel « intervient comme un relais dans la chaîne de communication, son rôle est de "comprendre pour faire comprendre". La théorie sous-jacente n'est plus la théorie linguistique, mais la théorie interprétative de la traduction. Le traducteur ne s'arrête pas au dire pour le transposer dans une autre langue, mais s'en sert comme d'un tremplin pour accéder au vouloir dire, comme d'une matière à partir de laquelle construire le sens de l'énoncé » (Durieux C., 2005 : 42).

Cette limite entre la traduction pédagogique et la traduction proprement dite est plus nette sur un autre registre. L'objectif de la traduction pédagogique est la langue. Elle permet de mesurer la compétence de l'apprenant en langue étrangère enseignée. Dans le cas de la traduction professionnelle, l'objectif est autre : ce genre de traduction ne vise pas l'apprentissage de la langue, mais l'utilisation d'un savoir pour produire une performance. Son objet est le texte ou le discours lesquels font l'objet d'un double effort de la part de traducteur : effort de compréhension et effort de réexpression. Cela veut dire que le traducteur travaille et maîtrise les deux langues alors que l'élève travaille pour l'apprentissage de la langue étrangère qui lui fait défaut. Cette différence est résumée par Ladmiral comme suit : « "la traduction proprement dite" vise la production d'une performance pour elle-même (performance cible) ; la "traduction pédagogique" est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste » (Ladmiral J-R., 2004 : 41).

En classe et dans l'enseignement des langues étrangères, c'est donc la traduction pédagogique qui nous intéresse même si elle s'inspire des techniques et des méthodes de

la traduction professionnelle. Son rôle dans cet enseignement des langues étrangères diffère d'une méthodologie à une autre.

2. La place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères

Pendant longtemps, la traduction a dominé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les méthodologies avec la traduction préconisaient ce détour par la langue maternelle de l'élève avant que les méthodologies sans traduction l'interdisent en faveur d'un accès direct à la langue étrangère.

2.1. Une admission de la traduction

Au commencement, la méthodologie classique⁷⁰ dominait dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. À l'origine, cette méthodologie, dite également méthodologie grammaire-traduction, a été appliquée aux langues mortes, le grec et le latin. Durant cette période, c'est le modèle de l'enseignement des langues mortes qui est admis au sein de la classe de langue. L'idée dominante, selon Stern, était que la langue « est un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases et des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ » (cité par Germain C., 1993, 16). Avec cette conception, la langue maternelle a une place capitale, on y fait usage pour enseigner, pour traduire, pour expliquer...

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

⁷⁰ Cette première méthodologie d'enseignement des langues modernes se caractérise par une diversité des appellations. Elle est désignée sous le nom de méthodologie classique, mais aussi traditionnelle. Elle est dite également méthodologie grammaire-traduction ou méthodologie bilingue.

comprendre des énoncés faits en langue cible, le maître fait usage de la traduction, souvent mot-à-mot. Il se sert de la langue de départ pour donner les équivalents de la langue apprise.

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

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

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

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

La méthodologie grammaire-traduction a couvert une période assez longue. Sa mise en application s'est étalée sur trois siècles (XVII^{ème} au XIX^{ème}) pendant lesquels cette méthodologie a subi des variations multiples dans son application. Elle a également

connu, trois siècles durant, des améliorations suivant les évolutions en didactique des langues. Ses principes d'application ne sont toutefois pas uniformes selon les périodes. Certainement, la grammaire et la traduction figuraient comme le noyau dur de cette méthodologie, mais la priorité de l'un ou de l'autre est variable selon les périodes. M. Puren reprend l'évolution de la place de ces deux composantes de la façon suivante (Puren, 1996 : 66 et suiv.) : à la renaissance, la méthodologie classique donnait la priorité à la grammaire et le thème n'intervenait qu'en second degré. À partir du XVIII^{ème} siècle, l'attention est tournée vers la version et la grammaire. Jusqu'ici, cette méthode ciblait en priorité la grammaire qui était au centre de son enseignement. En effet, la grammaire intervenait en premier lieu et la traduction était repoussée au second plan.

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

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

Les adaptations successives qu'a connues la méthodologie grammaire/traduction montrent en réalité ces difficultés à se forger une technique d'enseignement aux résultats efficaces. Nonobstant ces adaptations, les didacticiens et les pédagogues lui ont trouvé beaucoup de failles réduisant son intérêt. Ils estimaient que « huit à dix ans d'enseignement, à raison de cinq à six heures par semaines, ne suffisent souvent pas à développer une réelle compétence en L2, tant à l'oral qu'à l'écrit, encore que les résultats soient meilleurs pour ce dernier. » (Besse H., 2001 : 27)

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

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

Il est évident que pour faire la traduction, l'élève a besoin des connaissances non négligeables en langue étrangère apprise. La situation est proche de celle décrite par C. Puren qui parle d'un apprenant qui vient pour acquérir des capacités en langue étrangère, mais on commence à lui demander ces capacités pour apprendre cette langue cible (Puren C., 2001 : 81). La maîtrise des deux langues est une condition indispensable pour toute pratique des exercices de thèmes et de versions. Cela suppose que l'apprenant soit un bilingue, or celui-ci est à la recherche de ses premières notions en langue étrangère. Mais « la méthodologie grammaire/traduction n'en perdure pas moins dans l'enseignement scolaire et universitaire, sans doute pour des raisons plus institutionnelles que proprement didactiques » (Besse H., 2001 : 27).

Toujours en lien avec la traduction dans l'institution pédagogique, la méthodologie traditionnelle est souvent assimilée et confondue avec la méthodologie lecture-traduction alors qu'il existe une différence très nette entre les deux quant à leur recours à l'usage de la langue maternelle. Les défenseurs de cette méthodologie ont toujours refusé un enseignement des règles grammaticales de L2 car, disent-ils, les

élèves n'ont pas encore acquis cette langue. Du coup, agir de la sorte ne peut que favoriser un apprentissage des règles grammaticales par référence à L1. On comprend dès lors que la méthodologie lecture-traduction refuse tout emploi de L1 dès le départ avant l'acquisition de L2. L'attention doit être tournée vers les textes étrangers que les élèves comprendront à l'aide de la traduction fournie par le maître ou le manuel (Besse H., 2001 : 28).

Bref, sa différence par rapport à la méthodologie classique est résumée par Besse comme suit : « traduction certes, mais appliquée dès le départ à des textes, le plus souvent authentiques, et non à des phrases ou à des mots isolés, sélectionnés par le maître ; *pas ou peu d'explications grammaticales, pas d'exercices grammaticaux systématiques dans la première étape*, le savoir grammatical étant conçu comme un simple adjuvant destiné à aider l'étudiant dans ses tentatives ultérieures de production en L2 ; une progression qui ne s'exerce, au moins au début, que *sur le choix des textes* ou des documents présentés, et non sur les données d'une description grammaticale de L2 » (Besse H., 2001 : 28 ; italique dans l'original).

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

2.2. Une condamnation de la traduction

Les méthodologies actuelles recommandent vivement l'abandon de la langue maternelle dans les classes de langues et lui préfèrent l'interprétation des signes linguistiques étrangers par des signes de cette même langue. Cette position est partagée entre plus d'une méthodologie qui ne tolère la traduction que secondairement et à des degrés variables.

2.2.1. La méthodologie naturelle

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

Or qui dit contexte similaire à celui de l'acquisition de la langue maternelle dit mettre l'apprenant en contact avec ceux qui la parlent. Les "bains linguistiques", les séjours des élèves dans les pays où la langue cible est pratiquée relèvent des techniques inspirées de cette méthodologie.

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

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

Cependant, la théorie de la méthodologie naturelle fait une assimilation entre deux réalités différentes. Il est aberrant de considérer que l'appropriation de L2 peut se passer dans les mêmes conditions que l'acquisition de L1. L'acquisition de L1 est directe ; elle se fait alors qu'on n'a aucun autre code linguistique acquis au préalable. Par contre, dans le cas de l'apprentissage de L2, on dispose déjà de L1 qu'on ne peut pas mettre à côté comme si on cherche à acquérir notre première langue.

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

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

2.2.2. La méthodologie directe

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

La méthodologie directe est dénommée ainsi parce qu'elle utilise la méthode directe dans son enseignement des langues étrangères. En effet, le noyau dur de cette méthodologie est constitué par les méthodes directe, orale et active : directe dans ce sens qu'elle favorise l'accès direct au sens ; orale parce que la réalité linguistique est audio-orale ; et active car l'acte de parler une langue, selon cette méthodologie, se fait en parlant (Puren C., 1996 : 121).

Les lignes de démarcation entre la méthodologie grammaire-traduction et la méthodologie directe, aussi nombreuses, ont fini par se résumer en ceci : l'admission ou

le refus d'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères⁷¹. Tandis que la méthodologie grammaire-traduction est celle qui enseigne les langues par le détour de la langue de départ, la méthodologie directe « est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème » (Puren C., 1996 : 122).

Faut-il préciser que cet usage de la langue de départ est d'ordre général en ce sens qu'il se réalise à plus d'un niveau : la méthodologie directe adopte le principe direct qui « ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée » (Puren, 1996 : 95). Ainsi, la méthodologie directe évite surtout la langue maternelle, mais pas seulement. Elle évite également selon N. Wickerhauser (cité par Puren C., 1996 : 95) :

- « 1 – le détour par la langue maternelle,
- 2 – le détour par l'orthographe,
- 3 – le détour par des règles de grammaire superflues. »

Par conséquent, l'enseignant, suivant cette méthodologie, « enseigne *directement* la L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 »⁷². La langue enseignée, ici L2, est celle qui est celle de tous les jours telle qu'elle est utilisée par les natifs, loin de la langue maternelle de l'élève qui n'a pas droit de cité. À sa place, l'enseignant « enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même » (Besse H., 2001 : 31).

Les gestes sont plus utilisés en premier lieu par l'enseignant pour désigner les réalités concrètes avant de passer aux autres moyens comme les dessins, les photos...

⁷¹ L'opposition entre la méthodologie classique et la méthodologie directe se fait sur plusieurs points : méthode directe/méthode indirecte ; passivité de l'élève/activité de l'élève ; sollicitation de l'intuition de l'élève/sollicitation de son intelligence ; grammaire inductive/grammaire déductive ; priorité à l'orale/priorité à l'écrit ; contenus de la vie quotidienne/contenus littéraires... (Puren C. 1996 : 106 et 107)

⁷² En italique dans le texte.

mais jamais la langue maternelle des élèves. En effet, la première étape recommandée par la méthodologie directe consiste à apprendre aux élèves les mots concrets ; ceux qu'ils peuvent montrer du doigt et qui se situent dans leur environnement proche (la classe par exemple). Vient ensuite l'apprentissage des réalités extérieures à la classe, ou en tout cas celles auxquelles il est difficile à l'enseignant de désigner. Alors, l'enseignant peut utiliser le dessin, l'image ou d'autres moyens tout en utilisant les mots déjà découverts par les élèves dans les situations antérieures pour les aider à appréhender le sens de nouvelles réalités abstraites (Besse H., 2001 : 31 & 32).

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

- 1) « Je pense ce que je veux exprimer
- 2) Je formule ma pensée dans une langue maternelle
- 3) Je traduis cette formulation dans la langue étrangère
- 4) Je l'exprime » (Chevalier C., 1994 : 74)

Bref, entre la logique de la méthodologie directe et celle de la traduction, la première propose un raccourci dans le cycle de l'enseignement : abandonner l'étape de la traduction pour passer directement de l'étape une à l'étape quatre.

Idem dans le cas de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'enseignant utilise la démarche de la grammaire inductive implicite pour enseigner les règles grammaticales à ses élèves. L'enseignant utilise « les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants, à suggérer visuellement qu'il existe des régularités désinentielles ou de constructions caractéristiques de la L2 : paradigmes de formes et séries d'exemples bien choisis doivent permettre à l'étudiant d'induire (de leur simple observation) la règle, sans que le professeur ait à l'expliquer ou à la formuler » (Besse, 2001 : 32).

Cette première différence au niveau de la langue ne doit pas cacher une autre au niveau culturel. Dans la méthodologie grammaire-traduction, la culture est synonyme de

littérature. Elle ne donne aucune importance à l'enseignement des valeurs culturelles, sauf celles rencontrées dans les livres. À l'inverse, la méthodologie directe intègre dans son enseignement ses valeurs par l'étude de l'histoire, de la géographie ou des modes de vie entre autres éléments (Germain C., 1993 : 128).

Le revirement de la méthodologie directe dans son enseignement/apprentissage de la langue étrangère par rapport à la méthodologie grammaire-traduction s'explique par le contexte qui est le sien. C. Puren qui, analysant ce contexte, la fait remonter au début de XX^{ème} siècle. Elle coïncide avec une période où les besoins se résumaient dans des objectifs littéraires principalement est révolue. Dès la fin de XIX^{ème} siècle, une forte demande sur l'apprentissage des langues étrangères est de plus en plus pressante. Les échanges de toutes sortes entre les nations, devenues interdépendantes les unes des autres, exigent des moyens de communication entre elles. L'apprentissage des langues étrangères, dans un objectif communicatif, devient ainsi une nécessité. Dès lors, « il faut, suggère cette instruction ministérielle de 1907, employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe » (Puren C., 1996 : 99)⁷³.

Après un premier contexte général, C. Puren analyse les considérations politiques et éducatives qui ont contribué d'une façon directe à ce changement radical de la méthodologie.

L'introduction de la méthodologie directe dans l'enseignement des langues vivantes ne s'est pas faite sans heurts. Son introduction dans l'enseignement, à la place de la méthodologie traditionnelle, était difficile. Il a été insurmontable de poser les règles d'une nouvelle méthodologie à la place d'une autre qui a pris de temps et à laquelle est attaché le corps enseignant. Il est normal, vu ce constat, que l'introduction de la méthodologie directe dans le système éducatif soit perçue comme un « coup d'État pédagogique », selon les termes des tenants à la méthodologie traditionnelle⁷⁴ (Puren C., 1996 : 106).

⁷³ C. Puren citant une instruction ministérielle de 1901 (Circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes).

⁷⁴ Propos de Charles Sigwalt. D'autres parlèrent à propos de l'introduction de cette méthodologie dans l'enseignement de « coup de force » et « arbitraire administratif » voire d'une méthodologie « imposée brutalement. » Cf. Puren, op. cit.

Néanmoins, pour nuancer cette position, l'introduction de la méthodologie directe à la place de sa devancière, est aussi le résultat d'une évolution. Durant les trois siècles qu'a couverts la méthodologie traditionnelle, des améliorations ont été introduites sur celle-ci. Aboutir à la méthodologie directe, en fin de compte, est certes une rupture méthodologique, mais « cette rupture peut être considérée elle-même comme l'aboutissement d'une évolution amorcée deux siècles plus tôt » (Puren C., 1996 : 106).

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

En réalité, la méthodologie directe ne fait pas abstraction totale de l'utilisation de la traduction. Celle-ci est bel et bien présente dans les procédés et les techniques de la méthodologie directe. Le recours à la traduction est très limité et n'a rien à voir avec son ampleur sous la méthode traditionnelle. L'usage de la langue maternelle, comme elle est fixée par le premier Congrès de Vienne de 1898, n'est toléré que « dans les cas très rares où les explications ne pourront pas se donner en langue étrangère. » (Simonnot E., cité par Puren C., 1996 : 123).

Il est vrai que l'instruction de 1902, par laquelle la méthodologie directe est arrivée, ne tolère la traduction que dans des cas occasionnels. D'une part, pour les explications lexicales. Dans ce cas, « les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle. » D'autre part, pour les explications grammaticales. Dans cet autre cas, « dans tout le cours des études, le professeur se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes » (Puren C., 1996 : 124).

Cette place de la traduction dans la méthodologie directe apparaît plus clairement dans le cas de l'évaluation. Cette méthodologie admet le recours à la traduction, comme

moyen de contrôle de la compréhension des textes. Elle est de ce point de vue, un moyen mis à la disposition de l'enseignant pour s'assurer que les élèves ont bien assimilé le contenu de cours. Pour s'en convaincre, l'enseignant demande à ses élèves de traduire dans leur langue maternelle.

Aussi bien dans l'enseignement que dans le cas de l'évaluation, la traduction admise par la méthodologie directe n'a rien d'assimilable avec celle de la méthodologie traditionnelle. La traduction dans le premier cas est rare et n'intervient qu'*a posteriori*. Autrement dit, elle n'est qu'un moyen de s'assurer de la compréhension et de permettre aux élèves de rattraper leur retard s'ils n'ont pas encore compris le texte.

Rien donc ne laisse penser que la traduction est en contradiction avec la méthodologie directe. En effet, comme le précisait l'instruction de 1902, « cet emploi de la langue maternelle n'est pas en contradiction avec le principe de la méthode directe. C'est en effet uniquement dans la langue étrangère que le professeur leur a expliqué le texte [aux élèves], et c'est uniquement par l'intermédiaire de cette langue que les élèves l'ont compris. [...] Si ce contrôle révèle que des passages n'ont pas été compris, le professeur les reprendra, mais en les expliquant uniquement dans la langue étrangère » (Puren C., 1996 : 126).

La traduction interdite par la méthodologie directe revient dans la pratique. Si l'enseignant s'interdit le recours à la traduction, l'élève en fait usage pour comprendre les termes expliqués par son enseignant par les gestes, les mimiques et autres. Au fur et à mesure que l'enseignant s'investit par le geste, le dessin... pour expliquer une réalité surtout abstraite dans la langue étrangère, l'élève ne cesse de chercher le signifiant correspondant dans sa langue maternelle. Son appréhension des mots de langue cible ne se fait qu'une fois qu'il arrive à coller un mot de la langue qui lui est familière à celui expliqué par son enseignant dans la langue qui lui est étrangère et ce dans un processus d'interprétation des signes linguistiques donnés.

Il est donc pratiquement impossible d'écarter la traduction, aussi présente dans l'esprit de l'élève, dans son processus d'apprentissage des langues étrangères. Ce recours implicite à la traduction est une technique innée dans la personnalité de chaque apprenant, tout au moins pendant ces premiers pas dans l'apprentissage de la langue étrangère.

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

2.2.3. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale a fait son apparition en Amérique du Nord sous le nom d'*Audio-lingual method*, à la fin de la Seconde guerre mondiale, avant d'être introduite en France, pendant les années 1950 et 1960. Cette dénomination provient de fait qu'elle « privilégie dans les débuts de l'apprentissage l'articulation entre les activités d'audition et d'expression orale » (Puren C., 1996 : 292).

À la base, et c'est pour cette raison qu'elle est connue aussi par la méthode de l'Armée (*The Army Method*), la méthodologie audio-orale est établie à destination des militaires pour les former rapidement à la maîtrise des langues vivantes dont peuvent se servir dans leurs carrières. Elle est également instituée en vue d'enseigner les langues indiennes par leurs spécialistes (Besse H., 2001 : 35).

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

La méthodologie audio-orale évacue la langue maternelle de son champ en cherchant une articulation entre trois méthodes : imitative, répétitive et orale. D'abord, imitative en invitant l'élève à imiter la prononciation de son enseignant car la langue

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

Les trois méthodes, imitative, répétitive et orale, « sont appliquées à des dialogues et à des exercices grammaticaux en langue étrangère (l'enseignement amène les apprenants à imiter et répéter des modèles oraux de phrases et de structures » (Puren C. 2000 : 139). Ce sont ces trois méthodes qui permettront un apprentissage efficace de L2, selon le modèle que résume Muller ainsi : « une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un "conditionnement opérant" semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux. Il va sans dire qu'il ne s'agit ici que de l'acquisition des structures de base (prononciation et constructions grammaticales) essentielles, c'est-à-dire des connaissances qu'un enfant de sept ans a déjà acquises. Ces connaissances élémentaires une fois acquises, l'intelligence joue un rôle prépondérant dans l'usage de la langue » (Muller Th., 1971 : 124 cité par Puren C., 1988 : 306). C'est dire ici, la place des principes de la psychologie béhavioriste dans les techniques adoptées par la méthodologie audio-orale.

Le raisonnement de la méthodologie audio-orale sur l'apprentissage d'une langue étrangère ne fait pas une place à la langue maternelle de l'apprenant puisqu'il est appelé à utiliser des dialogues et des exercices en langue étrangère. Tout ceci est introduit selon un schéma raisonnable : il insiste en premier sur les structures les plus utilisées dans la langue cible ou celles qui ne laissent pas de chance à la résurgence des interférences entre L1 et L2. Faut-il préciser que dans la méthodologie audio-orale L1 et L2 sont considérées comme des systèmes linguistiques différents susceptibles de s'interférer. Du

coup, pour éviter ce chevauchement, la méthodologie audio-orale préfère une séparation nette entre les deux langues. En insistant sur le réemploi et les structures de base de la langue étrangère, la méthodologie audio-orale limite son champ qui ne fait aucune place à « la phase de l'explication du sens et celle de "transfert" (dite aussi d' "appropriation" ou "d'expression libre" » (Puren C., 2000 : 20). Avec une phase d'explication réduite à néant, la traduction se trouve, par conséquent, condamnée au rejet. Elle n'a point de place d'autant qu'elle est considérée comme favorisant le rapprochement entre L1 et L2 et donc responsable des interférences.

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

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

2.2.4. La méthodologie audio-visuelle (SGAV)

Généralement associée à la méthodologie audio-orale avec laquelle elle s'est développée un peu après, la méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) est plus proche à la méthodologie directe que de la méthodologie audio-orale (Besse, 2001 :

38). Celle-ci retient comme principe de base : « enseigner/apprendre la parole étrangère en situation » (Besse, 2001 : 44).

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

La méthode audio-visuelle, appelée au départ la méthode de Saint-Cloud Zagreb⁷⁵, met l'image et le son dans une « association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage » (cité par Puren C., 1996 : 319)⁷⁶. On trouve ici un éclectisme puisque cette méthodologie s'inspire des procédés de la méthodologie directe pour les utiliser à son tour. Tel en est le cas lorsqu'elle défend un accès direct à la langue étrangère et incite à penser directement dans cette langue en imitant les personnes étrangères, voire en visant l'appropriation de leur langage.

Tout comme la méthodologie audio-orale, l'audio-visuelle utilise le lexique et la morphosyntaxe dans ses dialogues. Bien qu'elle soit de ce point de vue proche de la méthodologie audio-orale, elle présente « la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel SGAV (*Voix et Images de France*), ne se servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles renvoient les mots des répliques qu'à restituer une partie de circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées. » (Besse, 2001 : 40)

⁷⁵ L'origine de cette dénomination vient de fait qu'elle a été établie conjointement par l'École normale supérieure de Saint-Cloud et l'Université de Zagreb. Cette méthodologie a connu également une autre dénomination même si elle ne bénéficia pas de l'unanimité des didacticiens. Elle est connue aussi sous le nom de méthodologie structuro-globale audiovisuelle en référence à la place des options méthodologiques dans cette méthodologie (Puren C., 1996 : 344 et suiv.)

⁷⁶ VIF 1, livre du maître éd. 1971, p. 24.

L'objectif de la méthodologie audio-visuelle est encore plus proche de celui de la méthodologie directe, tout en restant différent dans sa méthode. Pour réaliser l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant utilise dans ce dernier cas les gestes, les mimiques, les dessins... Il les remplace par les images dans le premier cas. Mais qu'en est-il de l'usage de la traduction et de la langue maternelle ?

Nous avons vu que la méthodologie directe n'accorde qu'une place dérisoire à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Encore que la traduction ne soit pas la bienvenue dans l'approche de cette méthodologie, elle ne peut s'en séparer définitivement et y fait appel de temps à autre. Le recours à la langue maternelle reste le moyen le plus efficace pour vérifier la compréhension de l'élève. La méthodologie audio-visuelle va plus loin en n'octroyant aucun rôle à la traduction. Elle considère que l'accès au sens est possible grâce à la technologie de l'image. Aucune place donc n'est faite à la traduction puisque les images sont dressées comme un barrage entre la langue étrangère et la langue maternelle. Elles sont « supposées fonctionner comme un écran entre la langue étrangère et la langue maternelle des élèves, les signifiants de celle-là étant renvoyés aux signifiés iconiques, et non à des signifiants plus au moins équivalents en langue maternelle » (Puren 1996 : 320).

Si le besoin de l'élève de la traduction est pressant pour le texte de la langue cible, et la méthodologie audio-visuelle en est consciente, elle lui propose les images qui lui fournissent « les circonstances réelles dans lesquelles les dialogues peuvent être échangés » (Besse H., 2001 : 40). En effet, pour sortir de ce besoin récurrent de L1 dans l'apprentissage de L2, la méthodologie SGAV offre les facilités que procure la technologie de l'image à l'élève. Grâce à cette technique, on dispose d'une grande liberté en allant au-delà de l'environnement immédiat de l'élève (la classe) pour présenter d'autres situations à l'aide de « l'environnement fictif, simulé audio-visuellement » (Besse, 2001 : 40). Plus donc besoin de la langue maternelle pour comprendre. L'élève peut se contenter de l'image qui la supplante. Mieux encore, cette image donne à l'élève un sens très complet. Elle lui permet d'avoir en plus du son, la situation.

La méthodologie directe se veut directe dans son apprentissage de L2 alors que la méthodologie audio-visuelle impose à cet égard « la méthode directe intégrale » qui

bannit purement et simplement la langue maternelle des classes de langues vivantes (Puren, 1996 : 321). Les fondements de cette méthodologie, tels qu'ils étaient présentés par D. Gérard en 1968, sont là pour rendre compte de cette stratégie. Ces fondements donc consistaient à :

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

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

2.3. Vers un retour de la traduction

L'évacuation de la langue maternelle des techniques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'est heurtée à une contestation des excès des méthodologies directes. Celles-ci sont critiquées par les tenants de la thèse qui réhabilite le rôle de la traduction. Il est vrai que ces méthodologies soutiennent un accès direct à la langue étrangère en usant des procédés divers. En même temps, elles rejettent les facilités dont les apprenants ne peuvent pas se dissocier, et la traduction en est la première.

Les défenseurs des méthodologies condamnant la traduction oublient que généralement l'accès de l'élève au sens se fait par le biais de sa langue maternelle. Tout comme dans le cas des méthodologies qui admettent l'usage de L1, comme la méthodologie traditionnelle, la traduction est bel et bien présente dans l'apprentissage de

la langue cible des méthodologies la refusant. Si dans le premier cas le passage de la langue de départ à la langue d'arrivée se réalise expressément par la facilité de la langue maternelle, dans le second cas cet accès aux éléments nouveaux de L2 se fait d'une façon indirecte par l'élève lui-même. Que ce soit dans le cas de la méthodologie directe, audio-orale ou audio-visuelle l'élève fait un usage silencieux de L1 pour comprendre L2.

Cette traduction est une réalité même dans le cas de la présence de l'image. Le passage dans ce cas se fait par le moyen de la « traduction visuelle », comme le constatent les audio-oralistes. L'élève en regardant les images ne peut s'empêcher d'opérer des équivalences silencieuses dans sa langue maternelle pour bien saisir les réalités à comprendre. Il en résulte que « le rejet systématique de L1 – pas de traduction – oblige parfois à des “pirouettes” inutiles surtout que l'élève traduit de toute façon dans sa tête, sans qu'il puisse avoir la possibilité de vérifier le degré d'exactitude de sa traduction » (Germain C., 1993 : 131).

Or tout le risque de ces traductions opérées par l'élève silencieusement dans ces tentatives d'assimilation des réalités présentées en langue étrangère c'est qu'elles peuvent l'induire en erreur. L'élève en cherchant une correspondance des signifiants de L2 en L1 pourrait réaliser des interprétations, des assimilations ou des rapprochements faux. En l'absence d'une traduction corrective de l'enseignant, l'élève part mal avec des erreurs dans son apprentissage de L2. Il vaut mieux donc que l'enseignant intervienne pour éclaircir les choses. Car, qu'on le veuille ou non, l'élève procède à la traduction et les méthodologies refusant la traduction ne font en réalité que priver l'élève « d'avoir la possibilité de vérifier le degré d'exactitude de sa traduction » (Germain C, 1993 : 131).

Par ailleurs, les méthodologies qui veulent un accès direct à la langue étrangère apprise par les élèves ne peuvent pas faire l'économie de leur langue maternelle. L'accès direct à L2 doit se faire par une utilisation exclusive de cette langue et un rejet de L1 comme si cette langue ne fait pas partie de leur acquis. Autrement dit, ces méthodologies veulent un apprentissage de L2 comme dans le cas de l'acquisition de L1 par l'enfant. Or la réalité est que l'élève a fait l'acquisition de L1 alors qu'il ne disposait d'aucun autre code linguistique antérieur. Les conditions de l'acquisition dans ce cas permettent un accès direct à la langue maternelle sans le passage par une langue puisqu'elle n'existe pas. Mais dans le cas de l'apprentissage de L2, il est impossible de méconnaître L1 pour

apprendre L2 dans des conditions similaires à l'acquisition de la langue maternelle. On ne peut pas faire table rase de son expérience première tant que « l'individu qui apprend une L2 a déjà une certaine expérience du monde, les conditions ne sauraient être totalement identiques » (Germain C, 1993 : 131).

Par conséquent, soutenir le retour de la langue maternelle dans les classes de langues étrangères, depuis la fin des années 1970, s'est fait sur des bases pragmatiques. Il s'explique par le rôle important que peut jouer la traduction dans l'appropriation des langues étrangères chez l'enfant que chez l'adulte. La psycholinguistique nous apprend l'importance de la traduction dans la préparation de l'apprenant à l'apprentissage de L2 : « il apparaît fondé d'admettre que le dispositif pédagogique de la traduction puisse fonctionner comme un relais ou comme un 'sas' accueillant les inputs de l'apprentissage (bilinguisme compound) préalablement au travail de maturation psycholinguistique interne au terme duquel ils pourront faire l'objet d'une acquisition véritable » (Ladmiral J-R., 1984: 46).

Il s'explique, en outre, par la mise en cause des résultats des méthodologies modernes en œuvre écartant l'usage de la langue maternelle. Un retour sur la correction de « certains excès » qui ont caractérisé ces méthodologies et la réintégration des points forts contenus dans le dispositif de la méthodologie traditionnelle – traduction, place importante pour l'écrit, grammaire... (Ladmiral J-R., 1984 : 47). En effet, il a été relevé que hormis la première étape qui peut être qualifiée de « décollage », l'apprentissage de L2 entre dans une phase de « piétinement dont il apparaît qu'aucune optimisation des matériels pédagogiques au-delà de ce qui fait dès lors figure de seuil » (Ladmiral J-R., 1984 : 42).

Tous ces facteurs doivent être ajoutés aux travaux de nombreux auteurs qui ont pris le contre-pied des méthodologies actives. J-R. Ladmiral, E. Lavault, M. Ballard, J. Darbilnet, C. Tatilon, pour ne citer que ceux-ci défendent la réhabilitation de la traduction dans l'institution pédagogique. Ces auteurs militent pour l'intégration de la traduction non pas comme moyen de contrôle, mais pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Les nouvelles méthodologies en œuvre actuellement s'inspirent de leurs devancières sur plusieurs points sans pour autant avoir la même position sur la

traduction. De nombreux aspects des méthodologies SGAV et directe sont partagés avec la méthodologie communicative, en particulier le fait d'inciter les élèves à parler directement en L2. Il n'empêche que la méthodologie communicative opère une sélection des techniques utiles capables d'aider efficacement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. À ce titre, elle rejette les "tabous" des méthodologies audio-orale et audio-visuelle sur le recours à la langue maternelle (Besse H., 2001 : 46). Sur ce point, cette méthodologie, dite également cognitive, fonctionnelle, notionnelle-fonctionnelle ou encore méthodologie interactionnelle s'éloigne de l'orientation pédagogique des méthodologies qui se sont développées avec le déclin de la méthodologie classique concernant l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues vivantes. Contrairement à celles-ci, elle « accepte la traduction en L1, quand celle-ci s'avère possible (le maître connaît cette L1 et elle est commune à la classe) » (Besse H., 2001 : 46).

Condamnée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la traduction marque son retour avec la remise en cause des excès des méthodologies dites directes. Ce *Come-back*, selon les termes de J.-R. Ladmiral, est justifié également avec la redécouverte du rôle de la traduction et son utilité dans les classes de langues modernes. Avant d'en arriver là, la traduction a toujours posé des problèmes et suscité des discussions sur sa possibilité ou son impossibilité. Les problèmes théoriques qu'elle a soulevés ont fait l'objet de discussions des auteurs de diverses inspirations : philosophique, linguistique... Il est vrai que la traduction a toujours existé malgré les polémiques sur sa possibilité et qu'aujourd'hui il n'est nul doute sur l'universalisation de "dire". Pourtant, il est primordial de reprendre ces problèmes et les difficultés théoriques que cette opération a soulevés.

3. La traductologie et la linguistique

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

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

3.1. La traduction orientée vers la linguistique

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

À chaque étape, la traduction est marquée par les empreintes de chacune de ces théories. C'est bien à la phase de développement des études linguistiques que la traduction a soulevé des problèmes théoriques importants qu'il convient d'aborder. Aujourd'hui la traduction s'est émancipée relativement de la linguistique et la sociolinguistique sans s'en détacher complètement.

3.1.1. La traduction ignorée par la linguistique

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

La traduction a toujours été une pratique répandue à travers les époques. Les sources historiques de la traduction sont constituées par des textes sacrés. L'accès à la parole divine était l'un des premiers besoins de l'être humain dans les sociétés d'antan. Cet accès se faisait ou par l'accès direct au texte original ou par la traduction de celui-ci. La traduction grecque de l'Ancien Testament et la traduction latine de la Bible par Saint Jérôme puis les travaux d'E. Nida, toujours sur la traduction de la Bible constituent les

premiers travaux de ce genre. Les textes littéraires ne sont pas en reste, comme les traductions de l'Iliade et de l'Odyssée avant d'arriver aux traductions du grec et du latin avec notamment les traductions de Plutarque et de Pléiade (Ladmiral J-R., 1994 : 15).

Aujourd'hui, la traduction ne dédaigne aucun champ de savoir, étant devenue un des moyens d'accès au savoir et à la technologie. À ce point, les traductions littéraires comme les traductions scientifiques sont nombreuses. Les besoins en la matière sont considérables et proviennent aussi bien des individus, des États que des organisations internationales. Les Nations Unies et l'Union européenne pour ne citer que celles-ci regroupent des États différents par leurs langues et leurs cultures. La traduction est devenue le seul moyen aux mains de ces États pour se comprendre. Ces institutions se trouvent ainsi dans l'obligation de traduire dans toutes ces langues ou au moins dans les principales d'entre elles⁷⁷. On imagine alors le besoin des traducteurs que de nombreux centres et universités à travers le monde se chargent de former.

Nonobstant cette existence ancienne montrée par les textes anciens, aucune place importante n'a été réservée à cette opération traduisante. La traduction relevait de la pratique exclusive des traducteurs qui ne disent rien sur les procédés et les techniques mises en œuvre pour la réalisation de leurs œuvres. Ils ne donnaient rien sur ce qui se passait dans leur esprit pendant la traduction. Tout ce que l'on sait était la matière en langue de départ et le résultat en langue cible.

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

La traduction que nous venons de voir, qualifiée de traductologie prescriptive ou normative, celle « d'avant-hier », a connu son évolution sous un angle

⁷⁷ L'Union Européenne qui met en avant des idéaux sur la diversité linguistique et culturelle tel que « l'Europe : l'Unité dans la diversité culturelle et linguistique » ne peut réaliser cette unité que par l'adoption d'une langue unique qui est la traduction. C'est le constat de plusieurs auteurs, dont en premier lieu Umberto Eco, qui sont unanimes pour considérer que « la langue de l'Europe, c'est la traduction » (Eco U., cité par Ballard M., 2009 : 147)

“prélinguistique”. Elle a été suivie dans une seconde phase par la traductologie descriptive, celle d’« hier » qui est dépendante de la linguistique (Ladmiral J-R., 2004 : 34).

3.1.2. La traduction partie intégrante de la linguistique

La traduction d’« hier » pour reprendre les termes de J.-R. Ladmiral est perçue comme un problème spécifique à la linguistique. Nombreux sont ses travaux qui traitent la traduction comme une partie intégrante de cette discipline.

Définie ainsi, en tant que le passage d’une langue source à une langue cible, la traduction ne laisse aucun doute sur la nature linguistique de cette opération. Une définition classique de la traduction, celle de Jakobson, donne une idée sur ce lien entre les deux disciplines. Pour interpréter des signes linguistiques, l’auteur énumère trois façons à savoir :

- i. « la traduction intralinguale ou reformulation qui consiste en l’interprétation des signes linguistiques au moyen d’autres signes de la même langue.
- ii. la traduction interlinguale ou traduction proprement dite qui consiste en l’interprétation des signes linguistiques au moyen d’une autre langue.
- iii. la traduction intersémiotique ou transmutation qui consiste en l’interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques. » (Jakobson R, 1963 : 79)

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

Se fondant sur la théorie linguistique de Halliday, qui envisage les unités linguistiques sous forme de hiérarchie qui va du plus petit au plus grand (de morphème à

la phrase), J. C. Catford trouve que « le problème central de la pratique de la traduction est celui de trouver la traduction des équivalents de langue cible. La tâche centrale de la théorie traductive est de définir la nature et les conditions d'équivalence de la traduction » (Catford J. C., 1965 : 21)⁷⁸.

Cette action mise sur le passage d'une langue à une autre est également rencontrée chez J.P. Vinay et J. Darbelnet qui proposent dans leur livre *Stylistique comparée du français et de l'anglais*⁷⁹ une théorie de la traduction. À en croire la préface du livre des deux auteurs : « la traduction est une discipline particulière » ; elle est également « une discipline exacte, possédant ses techniques et ses problèmes particuliers. ». Ceux-ci méritent d'être étudiés à la lumière des « techniques d'analyse actuellement à l'honneur [en linguistique] » (Vinay J.-P. & Darbelnet J., 1977 : 20 et 23). Dans leur approche, ils partent de fait que la traduction est finalement une comparaison entre deux langues, la langue A qui est celle de départ et la langue B qui est celle d'arrivée. Le but, comme ils disent, est d'expliquer les procédés impliqués dans le processus de traduction et « d'en faciliter la réalisation par la mise en relief de lois valables pour les deux langues considérées » (Ibid : 20).

Le passage d'une langue à une autre peut se réaliser selon J.-P. Vinay et J. Darbelnet à l'aide de la stylistique comparée qu'ils voient fondée « sur la connaissance de deux structures linguistiques [...] sur deux conceptions particulières de la vie qui informent ces langues ou en découlent par voie de conséquence : deux cultures, deux littératures, deux histoires et deux géographies, bref [...] deux génies différents » (Ibid). Les deux auteurs concluent que la traduction et la stylistique comparée sont indissociables. Elles sont en effet, interdépendantes l'une de l'autre « puisque toute comparaison doit se baser sur des données équivalentes. » (Ibid : 21).

Certes, J.-P. Vinay et J. Darbelnet ont présenté un travail mettant en avant une traduction de qualité qui n'a rien d'assimilable avec la transposition des mots d'une

⁷⁸ L'original est ainsi libellé : « A central problem of translation-practice is that of finding TL [target language] translation equivalents. A central task of translation theory is that of defining the nature and conditions of translation equivalence.»

⁷⁹ Ce livre est apparu, pour la première fois, en 1995, en anglais sous le titre de *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*, édition de Sager et Hamel. Il n'avait pas pour objet de théoriser la traduction mais de proposer, comme son titre anglais le montre, une méthodologie de la traduction anglais-français.

langue dans ceux d'une autre. Leur travail démontre que la traduction peut être fidèle sans sacrifier la langue d'arrivée. Mais malgré cela, il est loin d'une véritable théorie de la traduction qu'il prétend incarnée. En effet, leur travail « reste encore très prisonnier de la linguistique de la langue, et traite de la traduction comme d'une opération se situant uniquement au niveau du syntagme, sans marquer suffisamment le fait que la traduction d'un terme ou d'une structure nécessite le passage d'une phrase d'analyse qui ne tient pas à la comparaison des structures lexicales et grammaticales de deux langues en présence. Les notions de message et de sens en situation n'en sont certes pas absentes, mais elles restent à l'arrière-plan, comme en filigrane, les auteurs n'ayant pas en tête de démontrer les mécanismes de l'opération traduisante, mais de montrer comment il est possible – entre deux langues comme le français et l'anglais – de trouver des équivalents en contexte à toutes les structures (lexicales, grammaticales ou stylistiques) en évitant les contaminations de la littéralité » (M. Pergnier, 1981 : 259). D'ailleurs, les deux auteurs ne nient pas cette relation avec la linguistique surtout lorsqu'ils assignent comme rôle à la traduction « la comparaison de deux langues. La traduction permet de mener des recherches sur le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre et c'est en cela que l'étude de la traduction est une discipline auxiliaire de la linguistique » (Vinay J.-P. & Darbelnet J., 1995 : 9)

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

Cette position est plus ancienne et ressortait déjà des travaux de Nida. Le traducteur de la Bible lie la traduction à la linguistique malgré un aspect sociolinguistique qui ressort de son travail. La traduction est imprégnée d'une nature linguistique : « Quand nous parlons de la "science de la traduction", nous sommes bien évidemment concernés par l'aspect descriptif ; comme la linguistique peut être

considérée comme une science descriptive, le transfert d'un message d'une langue dans une autre est également un sujet de la description scientifique » (Nida E., 1964 : 3)⁸⁰.

G. Mounin, avec l'importance qu'il accorde au culturel, ne sort pas du chemin tracé par Nida et consistant à dire que la traduction doit être adaptée pour prendre en considération la culture des peuples. Connu par sa traduction de la Bible, Nida a insisté sur la nécessaire adaptation de ce message à l'esprit des autres peuples auxquels il ne s'adressait pas. Cette adaptation en prenant en compte les éléments sociolinguistiques doit être faite afin que le message biblique ait toute sa charge culturelle et culturelle. Pour que cette adaptation ait lieu, il considère que : « les traits linguistiques ne sont pas les seuls facteurs qui doivent être pris en considération. En fait, les « éléments culturels » peuvent être plus importants » (Nida E., 1964 : 3)⁸¹.

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

3.1.3. Les problèmes théoriques de la traduction

De point de vue linguistique, la traduction pose des problèmes de passage d'une langue à une autre. Ce problème est aggravé par les éléments culturels qui s'ajoutent aux problèmes d'ordre linguistique. Cependant, certains auteurs ont trouvé dans les universaux linguistiques un moyen de contourner les problèmes que posent les langues ont insisté sur leurs points communs.

⁸⁰ « When we speak of "science of translating", we are of course concerned with the descriptive aspect ; for just as linguistics may be classified as a descriptive science, so the transference of a message from one language into another is likewise a valid subject for scientific description.»

⁸¹ « linguistic features are not the only factors which must be considered. In fact, the «cultural elements» may be even more important », dit Nida dans son livre de 1964.

3.1.3.1. La difficulté de traduire en général

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

Les premières réflexions sérieuses ayant posé le problème de la traduction comme un problème de fonctionnement et de structure de langue ont conclu à l'impossibilité théorique de traduire⁸². Pris ainsi, certains mots de L1 peuvent ne pas avoir de correspondants en L2. Les « théoriciens de l'impossibilité », pour reprendre les termes de George Mounin, invoquent le problème insoluble de la fidélité aux normes originales : problèmes de la syntaxe, problèmes numériques, etc. Or si la préoccupation de la traduction, selon la linguistique, est de nous fournir les équivalences aux unités de la langue de départ, on sait, depuis que Saussure a posé sa théorie du langage, qu'il n'existe pas d'équivalences exactes d'une langue à une autre (Pergnier M., 1993 : 63).

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

⁸² La traduction a également été réfutée sur la base des arguments autres que linguistiques. La philosophie idéaliste avait conclu à l'impossibilité de traduire. Et pour cause, pour cette philosophie, le monde extérieur au sujet est ignoré.

Pour cette approche « nous ne connaissons que ce que notre pensée et par conséquent notre langue nous permet de connaître. Chaque peuple parlant une langue est prisonnier d'une certaine conception du monde : celle qui lui permet sa langue ». Puisque c'est notre langue qui est responsable de notre connaissance de ce monde, on peut dire avec Kade que « le processus de connaissance (erkenntnisvorgang) aboutit toujours chez les différents individus à des états de conscience comparables, seule la codification par la langue de ces états de conscience varie » cité par C. Laplace (1994 : 66).

Cette absence de correspondance parfaite est à l'origine de la dichotomie mise en place par les linguistes et, au premier chef, Saussure, celle de valeur et signification. Plus concrètement, Saussure donne l'exemple de "mouton" et "sheep" qui ont le même sens mais pas la même valeur. Un anglophone distingue *sheep*, l'animal, de sa viande *mutton*. Jakobson de sa part suit le même raisonnement en donnant l'exemple du fromage en français qui ne peut être identifié à son hétéronyme en russe courant *syr* de fait que l'équivalence n'est pas totale (Jakobson R., 1963 : 80). Rappelons que la traduction chez Jakobson « implique deux messages équivalents dans deux codes différents » (Ibid). Cette équivalence, selon l'auteur, est exprimée dans la différence.

En l'absence d'une équivalence exacte, cette différence entre les deux langues peut être comblée par le recours à des procédés divers comme des calques, des emprunts, des néologismes ou par des circonlocutions. C'est ce qui est par exemple adopté, entre autres techniques, par la *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Tout traducteur pourrait être confronté au problème de traduire des mots spécifiques à un environnement qui n'ont rien d'assimilable avec ceux rencontrés dans un autre milieu. La langue du premier ne connaît pas les réalités spécifiques à l'environnement du second ; elles lui sont étrangères pour pouvoir les exprimer dans la langue cible.

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

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

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

- Il a mangé deux pommes
- Il a mangé plus de deux pommes

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

La situation se complique davantage dès qu'il s'agit de traduire certains textes difficiles. Tel en est le cas des proverbes, des tournures spécifiques à certaines langues ou de la poésie qui posent un problème énorme pour la traduction (Mounin G., 1994 : 28 et suiv.). Ainsi à la question de savoir s'il est possible de traduire, la poésie offre une réponse négative. Contrairement aux autres textes littéraires et scientifiques, avec la poésie « on se heurte à la double "intraduisibilité" de la forme du signifiant et des formes littéraires, rhétoriques ou métriques, lesquelles relèvent de l'idiosyncrasie culturelle » (Ladmiral J-R., 1994 : 21). Dans ce cas, il est clair qu'avec la traduction la poésie risque de ne conserver rien de cet art : « la poésie est ce qui se perd en traduction » (Robert Frost cité par Lenzen T., 2005 : 13). La traduction se complique davantage dès qu'elle intègre le transfert des éléments culturels.

3.1.3.2. La difficulté posée par l'élément culturel

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

linguistique et en cela les langues sont différentes les unes des autres. Une autre réalité partagée est que notre vision du monde est déterminée par les structures de notre langue maternelle. Du coup, les différentes visions du monde, que nous avons vues, s'expliquent par la diversité des langues que nous possédons. La théorie de l'intraduisibilité est proche de celle de Sapir et Whorf : « il n'y a pas deux langues suffisamment ressemblantes pour qu'elles soient considérées comme des représentations de la même réalité sociale. Les mondes dans lesquels évoluent différentes sociétés sont des mondes distincts et pas un monde identique avec des étiquettes différentes » (Sapir E., cité par Lenzen T., 2005 : 13).

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

E. Nida distingue dans la traduction entre équivalence formelle et équivalence dynamique. Tandis que la première accorde une grande importance à la forme et au contenu du message en ce sens qu'elle est tournée vers le texte source ; la seconde, dont l'auteur est l'un des partisans, met l'accent sur la culture du destinataire du message. L'essentiel est de produire une traduction la plus naturellement possible en cherchant à avoir sur le destinataire de message un effet équivalent à celui produit chez le destinataire du texte source.

Le problème se pose également au sein d'une même culture. Combien de peuples avec une culture commune n'ont pas une vision partagée sur les choses. Les sous-cultures possèdent des éléments qui leur sont spécifiques comme dans le cas des termes « pain » et « bread » donnés par J. Darbelnet. Ces deux termes n'ont ni le même aspect ni

la même importance alimentaire selon qu'on est dans le monde anglo-saxon ou français (Darbelnet J., 1971 : 16 & 17).

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

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

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

3.1.3.3. Le recours aux universaux linguistiques

Les tenants de l'impossibilité de traduire ignorent l'existence de la traduction qui a traversé les temps et les peuples. Les arguments contre l'universalisation du "dire" reposent toujours sur l'absence d'équivalence entre les langues. Ce problème sera dépassé en réfutant les arguments philosophiques et esthétiques qui ne tiennent pas compte des fonctions de langage et de la traduction. Pour G. Mounin, « la théorie de l'intraduisibilité est construite toute entière sur des exceptions. Elle est même la généralisation des cas exceptionnels, étendue à tous les cas » (Mounin G., 1963 : 266).

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

Ces traits universels peuvent être cosmogoniques (du fait qu'on habite la même planète), biologiques (du fait de l'unicité de l'espèce humaine) et psychologiques (du fait du type mental de l'espèce humaine) et sont avancés par Mounin comme alternative à l'impossibilité de traduire. En réalité, G. Mounin, pour dépasser l'aspect linguistique qui conduit à l'intraduisibilité, trouve son secours dans les universaux. Il considère que les langues ont des traits universels en commun ce qui rend l'opération traduisante possible. Ceci à condition que le traducteur ait accès aux autres visions du monde par l'éthographie qui est, selon l'auteur, « la description complète de la culture totale d'une communauté » et la culture comme « l'ensemble des activités et des institutions par où cette communauté se manifeste » (Mounin G., 1963 : 233).

3.2. La traduction orientée vers la pratique

La traduction orientée vers la pratique nous montre que cette opération n'a pas pour objectif le langage, mais le transfert du message que porte ce langage. Elle nous

montre de la sorte le rôle que peut jouer le traducteur dans la théorisation de la traduction.

3.2.1. Le rôle de traducteur et de la pratique dans la théorisation de la traduction

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

Il est normal qu'une langue ait des mots spécifiques pour désigner les réalités rencontrées dans sa civilisation et sa culture comme il est tout à fait normal que cette même langue n'ait pas des mots équivalents pour désigner les faits et les réalités des autres civilisations. Les deux réalités d'"iceberg" et de "chergui", vues ci-dessus sont des exemples frappants.

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

Inutile donc d'aller chercher les universaux entre les langues pour trouver les traductions possibles. L'universalisation de ce qui est dit ne se situe pas au niveau de la langue mais au niveau de la parole. La parole, quel que soit le système linguistique

qu'elle utilise, produit des énoncés. La langue elle-même n'est accessible que sous forme de messages. Ce ne sont pas, en effet, des langues mais des messages linguistiques que les hommes s'échangent entre eux. Les linguistes ont habitude, depuis que la théorie de Saussure sur le langage est posée, de faire cette distinction entre la langue et le message ou la parole. La dichotomie saussurienne distingue au sein du langage la langue et la parole.

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

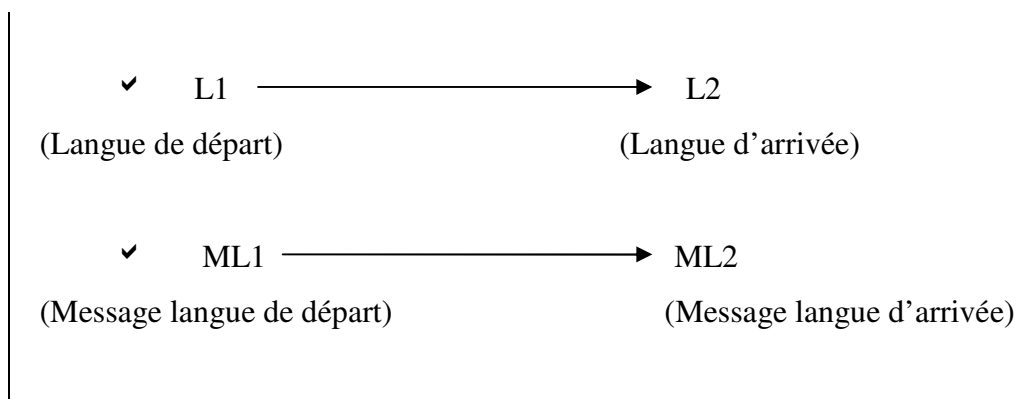


FIGURE : NATURE DE LA TRADUCTION

Il est clair que les universaux, c'est-à-dire la possibilité de traduire d'une langue à une autre, ne se trouvent pas au niveau de la langue mais au niveau de la parole. Toute parole, quels qu'en soient les signes linguistiques qui la véhiculent, produit des énoncés. Le traducteur ne s'intéresse pas à la recherche des divergences ou des convergences entre les langues, mais à transmettre le message dit dans une langue à une autre.

Inutile donc de faire une traduction mot-à-mot ou de faire un transcodage. La langue n'est ni un code comme le code informatique ni un sac de mots ou une simple nomenclature de termes. Les deux techniques, sauf de rares exceptions où elles peuvent

être utilisées⁸³, sont condamnées à disparaître parce qu'elles ne donnent pas une traduction fidèle au texte original. Le mot-à-mot est « souvent incorrect et presque toujours plat : le mot-à-mot qui trahit aussi sûrement le texte que les infidélités les plus désinvoltes », dit l'auteur des *Belles infidèles* (Mounin G., 1963 : 55). Cette condamnation est ancienne puisqu'elle l'est déjà par Cicéron dans sa traduction des *Discours de Démosthène et d'Eschine* (Cité par Mounin G., 1963 : 55). C'est ce qui justifie aussi le titre de son livre condamnant cette traduction mot-à-mot. Au lieu de se contenter de ces deux méthodes, le traducteur doit chercher le sens du discours pour le traduire.

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

Au lieu de rester enfermé dans une description linguistique qui ne mène que vers l'impossibilité de la traduction, les traducteurs sont en bonne position pour donner et exposer les problèmes théoriques de la traduction et d'en fournir les solutions adéquates à partir de leur expérience pratique. En effet, ce n'est pas « en procédant à une analyse linguistique que le traductologue comprendra le processus de traduction », mais en suivant une démarche réflexive de traduction qui « induira de la pratique ce que [Ladmiral appelle] des “théorèmes pour la traduction” » (successivement, Laplace C., 1994 : 69 et Ladmiral J.-R., 2004 : 35).

La pratique réflexive du traducteur dépasse le seul cadre linguistique. En pratique le traducteur accomplit plusieurs opérations. Ce processus l'amène d'abord à comprendre, puis à interpréter et enfin à exprimer l'énoncé dans la langue d'arrivée. Ainsi, la traduction sort du premier cadre du langage pour traverser d'autres étapes dans le processus de transfert de message. Mais l'aspect linguistique revient dans ce

⁸³ Le mot-à-mot peut être utilisé dans le cas de la traduction technique ou pour la traduction des mots isolés univoques. Le transcodage également, même s'il est condamné, peut être une technique de référence. D. Seleskovitch par exemple admet qu'il peut exister dans la traduction une cohabitation entre « ... toute traduction est un mélange de réexpression cohérente du contenu du texte et de transcodage de certains de ses éléments » (cité par Laplace C., 1994 : 233).

processus étant donné que la traduction est aussi une affaire de signification, selon G. Garnier (1983 : 31).

3.2.2. Le rôle persistant de la linguistique

Dire que c'est aux traducteurs que revient le devoir de théoriser la traduction et de formuler les bases de la traductologie, comme le dit Ladamiral, ne signifie pas mettre à l'écart la contribution que peuvent apporter d'autres disciplines à la traduction, et la linguistique en est la première. Les linguistes peuvent apporter une contribution importante à la théorisation de l'activité de traduction.

La traduction n'est pas loin du travail des linguistes et ne peut s'en séparer. Depuis qu'un mouvement de théorisation de la traduction s'est formé sous le nom de traductologie qu'on doit à Ladamiral, « les rameaux les plus vigoureux de cette nouvelle discipline se sont plus souvent développés à l'écart de la linguistique, voire contre elle, qu'en continuité avec elle » (Pergnier M., 2004 : 16). En effet, certains traductologues non linguistes à l'instar de D. Soleskovitch soutiennent une « coupure très nette, proprement dichotomique, entre la linguistique et la traduction » qu'ils envisagent dans une relation d'indépendance et d'autonomie. Ils partent de la pratique et écartent la traduction de la théorie linguistique en mettant l'accent non pas sur les énoncés mais sur « le travail psychologique, intellectuel et cognitif qu'implique la traduction », dit Ladamiral (Ladamiral J-R., 2004 : 28).

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

texte et non convertir en une autre langue, la langue dans laquelle il est formulé » (cité par Laplace C., 1994 : 233).

Ladmiral refuse cette séparation nette entre la linguistique et la traductologie. Il considère que les deux disciplines entretiennent des relations réciproques. « S'il est vrai que la traduction n'est pas *qu'*une affaire de linguistique, on ne peut pas dire qu'elle n'est pas *du tout* l'affaire des linguistes » (Ladmiral J-R., 2004 : 28 ; italiques dans l'original). Il est vrai qu'au départ, le point a été mis sur la linguistique comme discipline pouvant apporter une réponse à tout, la traduction comprise. Or la réponse de la linguistique aux problèmes que pose la traduction ne peut être que partielle. En fait, « il serait abusif de confondre l'incapacité de la linguistique à rendre compte de la totalité de la traduction et son inutilité » (Peeters J., 1999 : 19).

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

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

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

toutes nécessaires pour « faire progresser notre connaissance de l'activité humaine complexe qui est la traduction » (Boisseau M. & Chuquet H., 2009 : 6).

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

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

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

PARTIE DEUXIÈME – BAHREÏN : BILAN ET
PERSPECTIVES DE LA TRADUCTION EN DIDACTIQUE
DES LANGUES ÉTRANGÈRES

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

La première face de la médaille qui prohibe l'usage de la langue maternelle et de la traduction est reflétée par l'analyse des instructions officielles et la position du corps enseignant qui veut s'y conformer à la lettre. La deuxième face de la médaille apparaît au jour de l'enquête qui sonde la pratique des professeurs et celle de la classe. Elle démontre que l'usage de la langue maternelle et de la traduction est une monnaie courante contrairement à ce qui est écrit sur les papiers.

Plusieurs raisons poussent les élèves et leurs professeurs à faire usage de la traduction en classe. C'est une mesure rentable pour les professeurs qui en font un moyen de gagner le temps et de s'assurer de la compréhension des élèves, voire d'évaluer le degré de cette appréhension. Elle est une technique efficace pour les élèves qui le demandent pour avoir accès à la langue apprise et utiliser leurs acquis dans cet objectif.

Cette utilisation ne veut pas dire que la traduction est une technique qui est maîtrisée par les deux acteurs en classe du français, à savoir les élèves et les professeurs. La pratique de la traduction met en lumière plusieurs erreurs de traduction que les élèves commettent en classe chaque fois qu'ils passent de l'arabe vers le français et inversement.

La plupart des erreurs de traduction peuvent s'expliquer par la méconnaissance du contexte des mots, des règles spécifiques à chaque langue et au non respect des règles relatives au processus de la traduction. Pour remédier à ce type d'erreurs, la traduction interprétative et ses règles permettent de faire un passage d'une langue à une autre sur la

base des principes de sens. La théorie du sens conseille une traduction qui consiste à chercher au message de départ un message équivalent en langue d'arrivée.

Cela dit, se baser sur la traduction interprétative n'écarte pas la comparaison des langues, source de leur apprentissage. Nous avons conclu le chapitre précédent par ce lien étroit qu'entretient la traduction avec la linguistique. L'approche de la comparaison qui se réalise par le biais de la traduction permet d'apprendre le français langue étrangère tout en perfectionnant la connaissance de sa langue maternelle.

Si le choix de la traduction se confirme, il reste à savoir quelle langue intermédiaire servira à l'apprentissage du français. Il est bien évident que les élèves doivent faire usage de leurs acquis dans le but d'apprendre le français. Parmi ces acquis figurent les deux langues, anglaise et arabe. Le contexte du Bahreïn pose le choix de la langue arabe à qui revient l'avantage d'être la langue maternelle des élèves et des professeurs. La langue anglaise intervient également dans ce choix en raison de degré de sa proximité avec la langue française.

Une fois que le choix est fait en faveur de l'une ou de l'autre langue et surtout que ce choix est justifié, il faut partir de ce que devrait être cet enseignement dans la réalité. La pratique de passage d'une langue à une autre doit faire l'objet d'apprentissage avec des règles spécifiques relatives à la traduction. Le processus de traduction est complexe et met en jeu la connaissance de certaines règles et leur application.

Nous proposons de commencer cette partie par un premier chapitre sur la réalité de l'utilisation de la traduction et de la langue maternelle en classe de français et de l'anglais. Utilisation qui est justifiée par des considérations qui touchent aux instructions officielles en application et aux contraintes de la pratique en classe. Le deuxième chapitre porte sur l'application de la traduction interprétative à l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn. Nous partirons d'exemples de traduction qui seront justifiés par les erreurs les plus répandues en classe.

CHAPITRE I : DE L'UTILISATION DE LA TRADUCTION EN CLASSE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Si la place des langues étrangères à Bahreïn est confirmée, il reste à s'interroger sur l'enseignement/apprentissage de la langue française et la place de la traduction dans cet enseignement/apprentissage.

Entre la théorie et la pratique, la place de la traduction change en classe de français langue étrangère à Bahreïn. D'une part, il se dégage une position nette rejetant tout usage de la traduction, rejet que ces détracteurs justifient par les méfaits qui sont inhérents à la traduction. D'autre part, ces mêmes opposants à la traduction la tolèrent dès que ce recours s'impose de lui-même ; à condition, toutefois, que cet usage ne dépasse pas le cadre de l'exception pour devenir une règle.

Le recours à la traduction est influencé par plus d'un critère. Même dans le cas extrême où la traduction est théoriquement repoussée, son utilisation revient pour des considérations pratiques. Les difficultés que soulève l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn nécessitent le recours à la langue maternelle et s'imposent comme solution ultime même dans le cas où son utilisation est formellement remise en cause.

Cette position d'hésitation entre la place de la traduction en classe de français, entre son rejet express et son admission tacite, ne doit pas nous empêcher de nous poser la question sur l'enseignement/apprentissage du français et le rôle que doit jouer la langue maternelle dans cette opération.

Le recours à la langue maternelle fait ressortir quelques erreurs de traduction qu'il convient d'étudier. Afin de sortir avec une approche d'enseignement du français par la traduction, nous nous proposons de partir de quelques erreurs de traduction relevées en classe. Mais laissons-nous d'abord examiner la place à donner à la traduction dans les classes du français langue étrangère à Bahreïn à travers une exploration des instructions officielles et des manuels bahreïnais.

1. La position des instructions officielles vis-à-vis de la traduction

Plusieurs éléments peuvent militer en faveur ou, au contraire, en défaveur de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les instructions officielles constituent l'un des éléments sur lesquels il convient de se pencher en premier lieu. Quelles soient favorables ou défavorables au recours à la traduction, cette position a des explications qui justifient ce choix.

1.1. Une condamnation nuancée de la traduction

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

1.1.1. Le principe, rejet de la traduction

Lors de notre déplacement au Ministère de l'éducation nationale à la recherche des instructions officielles pour apprécier leur position envers la traduction dans les classes des langues étrangères, les responsables nous ont affirmé qu'il n'existe pas d'instructions écrites à cet égard. Il en découle, selon cette première information, que l'enseignement des langues étrangères n'obéit à aucune règle tout au moins écrite réglementant l'utilisation de la traduction et de la langue maternelle en classe.

En l'absence de recommandations écrites, il faut donc aller à la pratique des classes de français et de l'anglais à Bahreïn pour se renseigner sur la nature des instructions orales qui circulent dans le milieu académique chaque fois qu'il est question d'enseigner-apprendre ces deux langues étrangères.

Aussi bien dans le cas du français que de l'anglais, les responsables pédagogiques⁸⁴ se contentent de formuler oralement leurs recommandations quant au

⁸⁴ Nous avons choisi comme source de nos informations, pour le français, A. Yaakoubd, inspecteur et responsable des programmes de langue française et pour l'anglais, madame S. Al-Majdoub, spécialiste des programmes de langue anglaise (Annexes 2 et 3).

recours à la langue maternelle dans les classes des langues étrangères. Ces instructions sont données à l'occasion des rencontres, dites « réunions pédagogiques », avec les professeurs des deux langues. Par « réunions pédagogiques », il faut entendre les réunions entre les professeurs des langues, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs... pour discuter les questions relatives à l'enseignement : évaluation de l'enseignement, la formation des enseignants, la mise en œuvre de la politique éducative. Les procédés d'enseignement et les choix pédagogiques – spécialement le recours à la langue maternelle – sont également quelques points qui peuvent figurer à l'ordre du jour des dites réunions.

De nos entretiens avec les responsables de l'enseignement du français et de l'anglais, il ressort que les positions se rejoignent : la traduction n'est admise que dans des cas exceptionnels, voire elle est interdite. Cette prohibition d'utilisation de la langue maternelle des apprenants, ou de toute autre langue intermédiaire, est appliquée même au niveau de l'enseignement fondamental, c'est-à-dire aux premiers niveaux de l'éducation publique à Bahreïn pour ce qui est de l'anglais (Entretiens, Annexe 2 et 3).

Pour ces responsables, l'accès à la langue étrangère, en l'occurrence le français et l'anglais, doit se faire directement par le biais de ces langues. Il est « inutile de passer par l'arabe » ou toute autre langue intermédiaire, dit l'inspecteur du français langue étrangère (Entretiens, Annexe 2).

Pour remplacer les facilités qu'offre l'utilisation de la langue maternelle, les responsables académiques suggèrent à l'enseignant de se baser sur les mimiques, les photos, les gestes, les dessins, etc. Ces moyens sont les seuls admis pour transmettre à l'apprenant la langue apprise sans avoir besoin d'utiliser la langue arabe (Entretiens, Annexe 2 et 3).

Au demeurant, l'expulsion de la langue maternelle, et *a fortiori* de la traduction dans les classes de français et de l'anglais à Bahreïn, concerne toutes les situations de leur utilisation. La traduction et le recours à la langue maternelle sont interdits dans leurs moindres utilisations, y compris pour l'explication de certaines notions. Ne parlons donc pas des exercices de traduction comme le thème et la version que l'inspecteur de l'anglais déconseille formellement aux professeurs (Entretiens : Annexe 3)

Le refus d'utilisation de la langue maternelle en classe des langues étrangères est une règle valable pour le français et pour l'anglais. Ce refus se fonde sur les mêmes considérations qui reviennent sur les bouches des inspecteurs en charge de l'enseignement de ces deux langues. Cette position de principe est néanmoins tempérée par des exceptions.

1.1.2. L'exception, l'admission minimale de la traduction

Les responsables de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à Bahreïn teintent leur position par une admission timide de l'utilisation de L1 en classe de L2. La place de L1 est, toutefois, réduite puisqu'elle est bornée dans les limites du strict nécessaire.

En effet, les auteurs des consignes en matière d'enseignement des langues étrangères admettent que certains termes peuvent faire l'objet de traduction par le professeur en langue maîtrisée par les apprenants. Certains mots sont difficiles à expliquer et peuvent demander beaucoup de temps pour l'enseignant pour faire arriver l'image voulue à l'apprenant en utilisant les moyens recommandés comme les gestes et les émotions entre autres. Pour éviter cette perte de temps inutile, les enseignants peuvent donner l'équivalent du terme étranger en langue arabe (Entretiens : Annexes 2 et 3).

A contrario, la traduction ne serait qu'une perte de temps puisqu'elle nécessite de dépenser énormément de temps pour apprendre quelque chose qu'on est censé apprendre directement en utilisant la langue étrangère apprise en classe. On apprend avec les instructions du responsable pédagogique de l'anglais que cette technique de traduction pourrait être acceptée si elle s'avère un moyen de gain du temps. Alors dans ce cas – et seulement dans ce cas – la traduction peut être retenue à titre exceptionnel dans les classes de langues étrangères, comme le français.

Même dans ce cas, les responsables bahreïnais considèrent que ce recours à la traduction ne signifie pas qu'il est ouvert à tout moment. Son utilisation doit disparaître au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans sa maîtrise de la langue apprise en classe. Cela revient à dire que l'apprenant peut avoir la difficulté à ses débuts et que ces

écueils disparaissent avec le temps, progressivement qu'il avance dans son apprentissage (Entretiens : Annexe 2). On imagine donc que la traduction admise à ce niveau n'est pas une solution, mais tout simplement un moyen provisoire qui sert à lutter contre les difficultés rencontrées par les débutants.

Au final donc, et hormis de rares exceptions où la traduction est admise, on peut affirmer avec l'inspecteur chargé de l'enseignement du français à Bahreïn que cette technique est purement et simplement interdite et inutile (Ibid). Les raisons sont nombreuses : à côté de celles qui sont esquissées ci-dessus, nous reprenons le raisonnement des détracteurs de la traduction dans les institutions d'enseignement à Bahreïn.

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

Une fois annoncé le principe du bannissement de la traduction dans la classe du français, et plus généralement dans les classes de langues étrangères, vient ensuite l'ordre des explications sur les raisons de ce rejet. Selon les instructions données au corps enseignant de l'anglais et du français, l'emploi de la traduction altère les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère, à savoir « doter l'élève d'une autonomie ou une spontanéité langagière » (Entretiens, Annexe 2).

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

Au lieu de comprendre directement dans la langue étrangère, l'apprenant développe, selon les termes de l'inspecteur chargé de l'enseignement du français, de « mauvaises habitudes » consistant à rester dépendant de la traduction (Ibid). Elle devient de ce fait son refuge nécessaire, un moyen sans lequel il ne peut comprendre le sens d'un mot étranger. Les consignes de l'inspectrice de l'anglais recommandent d'habituer les élèves à comprendre dans la langue étrangère au lieu de leur traduire. Elle

ajoute que lorsqu'on traduit aux élèves, ceux-ci ne prêtent pas attention à la langue étrangère et dès lors ne comprennent pas ; alors que ne pas les habituer à la traduction, les incite à déployer leurs efforts pour comprendre dans la langue étrangère (Entretiens : Annexe 3).

Les responsables ayant pour devoir d'expliquer les instructions officielles aux enseignants nous éclaircissent, lors de nos entretiens, par des exemples allant dans le sens de refus de la traduction. Le mot d'ordre qui revient chaque fois pour écarter ce procédé est celui de mettre en avant ses inconvénients. Outre les premiers défauts vus plus haut, il est avancé que la traduction fait appel à « un itinéraire compliqué » aussi bien pour la réception d'un énoncé que pour sa production (Entretiens : Annexe 2).

Voici, selon le responsable de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn, comment se font successivement la compréhension et la production en faisant usage de la traduction :



FIGURE : COMPREHENSION D'UN ENONCÉ EN FRANÇAIS À L'AIDE DE LA TRADUCTION

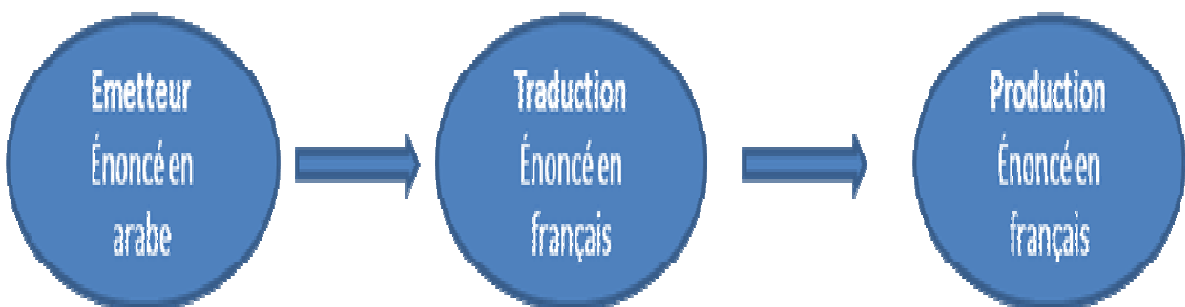


FIGURE : PRODUCTION D'UN ENONCÉ EN FRANÇAIS À L'AIDE DE LA TRADUCTION

Selon ce schéma, la production se déroule selon trois étapes : au lieu de comprendre dans la langue française directement, l'élève est obligé de passer par la phase transitoire, celle de la traduction. Ces mêmes étapes sont reprises dans le cas de la production puisque l'élève réfléchit en arabe, puis traduit en français, avant d'énoncer son idée. Or ce processus est à la fois long et inutile pour l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'il se fait toujours par une langue intermédiaire qui est la langue de traduction.

Les instructions officielles, qui sont données aux professeurs à l'occasion de ce que les responsables appellent les « réunions pédagogiques » en usage à Bahreïn, se basent sur la méthodologie directe dont nous avons exposé les principes et les positions vis-à-vis de la traduction. Sans aller jusqu'à reprendre ce que nous avons dit, rappelons tout simplement qu'elle préconise un accès direct à la langue étrangère apprise et condamne la traduction.

Les instructions officielles sont donc déterminées par les principes de la méthodologie directe qui insiste sur les méfaits de la traduction sans aménager une place à son rôle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elles campent sur des principes qui sont en contradiction avec la méthodologie communicative qu'on trouve dans les programmes en vigueur. En déphasage avec leur temps, et alors que la méthode *Taxi* se base sur une approche communicative, les officiels bahreïnais continuent de puiser dans les principes des méthodologies dépassées.

Les tendances actuelles sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à Bahreïn interdisent l'utilisation de la traduction. Qu'en est-il des manuels en vigueur sur l'enseignement du français ?

2. Les manuels et la traduction

Les instructions officielles ne sont pas favorables à l'utilisation de la traduction dans les classes de français langue étrangère. Qu'en est-il des manuels bahreïnais ? Autrement dit, est-ce que les manuels bahreïnais s'accordent avec cette logique des instructions officielles ou sortent-ils de ce cadre ?

Le Bahreïn a fait le choix de programmer, respectivement aux niveaux de seconde et de terminale, la méthode *Taxi 1 et 2* pour enseigner et apprendre à ses lycéens le français. Avant d'exposer la place de la traduction dans ces manuels, il convient d'abord de les présenter brièvement.

2.1. Les manuels du français langue étrangère à Bahreïn

La méthode *Taxi 1 et 2* est connue par son enseignement/apprentissage du français langue étrangère au même titre que les autres méthodes : *Archipel*, *Campus*, *Panorama*, *Reflets*, *Sans frontières*... Elle est présentée comme « la première méthode pour étudiants étrangers de toutes nationalités conçue pour être utilisée en contexte français ou francophone » (par CLE-International).

La méthode *Taxi 1 et 2* s'adresse aux grands adolescents et aux adultes débutants en français langue étrangère qui souhaitent acquérir plus rapidement une compétence de communication suffisante pour les échanges quotidiens. Tandis que le premier manuel s'adresse à des publics ayant un niveau A1 du Cadre européen commun de référence, le deuxième est destiné aux publics couvrant le niveau intermédiaire. Autrement dit, la méthode *Taxi 2* peut être proposée aux publics ayant suivi la méthode *Taxi 1*, tout comme les élèves bahreïnais auxquels elles sont proposées pendant deux années successives.

La méthode *Taxi 1 et 2* proposée à Bahreïn commence par une page avec la photo de l'émir du pays, cheikh Hamad Ben Issa Al Khalifa, portant l'habit traditionnel. Comme dans tous les manuels de l'émirat, cette introduction rappelle que ce livre s'adresse à des élèves de l'émirat inscrits dans le système officiel.

Quant à son organisation, la méthode *Taxi 1 et 2* est divisée en neuf unités de quatre leçons chacune. Elle est très simple à utiliser : chaque leçon de deux heures couvre une double page et tourne autour d'un thème sur la vie privée et professionnelle : le coin des artistes ; voyages ; une bonne journée ; les vacances, c'est sacré ! etc.

Le point de départ de chaque leçon est un support oral qui est transcrit. Les élèves bahreïnais sont invités à la découverte des éléments grammaticaux et lexicaux. Ensuite, ils passent à des activités orales ou écrites pour finir par une étape de compréhension et de production. Des exercices de prononciation sont également présents couvrant toutes les difficultés phonétiques de la langue française. Sont également intégrés les documents authentiques et les éléments socioculturels.

Suivant cette organisation et suivant ces contenus, la méthode *Taxi* 1 et 2 vise à donner à tout apprenant, et à tout élève bahreïni l'acquisition d'une « compétence de communication suffisante pour les échanges sociaux quotidiens » (*Taxi* 1, avant-propos). Pour cela, elle suit une méthode fonctionnelle et communicative visant à développer chez l'apprenant non seulement une compétence linguistique, mais également un savoir-faire et un savoir-être aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Partant de cette présentation, la méthode *Taxi* 1 et 2 peut, de première vue et suivant son introduction, convenir à des élèves bahreïnais, qui entrent dans la catégorie des publics visés. Elle peut répondre également à leurs aspirations d'apprentissage par des contenus ouverts sur les différentes réalités dont a besoin un débutant en français.

2.2. La traduction dans les manuels du français langue étrangère à Bahreïn

Commençons par ce constat que peut faire tout apprenant sur la méthode *Taxi* s'il est intéressé par l'enseignement du français par la traduction : les manuels d'enseignement du français langue étrangère à Bahreïn ne retiennent pas la traduction et ne lui réservent aucune place en tant que technique de compréhension et encore moins en tant que méthode d'enseignement. Lesdits manuels ne retiennent ni l'arabe ni l'anglais à côté du français.

Rappelons que pendant les deux années que couvre l'enseignement du français, les élèves suivent les programmes des manuels *Taxi* 1 en première année et de *Taxi* 2 en deuxième année du lycée. Il s'agit d'une méthode universelle élaborée en faveur de ceux qui souhaitent apprendre le français langue étrangère sans prendre en considération les spécificités particulières des publics.

À y voir plus clairement, la méthode *Taxi 1* et *2* est élaborée à l'attention du public européen ou du public ayant déjà visité la France et connaissant son mode de vie. Le glossaire, qui figure à la fin de chacun de ces deux manuels, nous éclaire sur la nature du public visé.

En effet, les deux manuels *Taxi 1* et *2* introduisent, à la fin, un lexique multilingue où les mots sont classés selon l'ordre alphabétique du français. Le caractère universel de cette méthode apparaît avec un lexique français traduit dans diverses langues. Ce lexique reprend les mots utilisés dans les textes, les documents et les exercices pour les traduire en anglais, en espagnol, en italien et en portugais. Chaque terme est associé à un numéro de page qui renvoie à l'emplacement où le terme apparaît. La traduction des termes français renvoie aux acceptions de ces mots dans le contexte de leur premier emploi (*Taxi 1*, 2007 :120 et suiv. & *Taxi 2*, 2007 : 118 et suiv.)

- Le terme “bateau” est utilisé à la page 12 de *Taxi 1* et il est traduit par les termes boat (anglais), barco (espagnol), barca (italien) et barco (portugais).
- Le mot “danger” est introduit à la page 34 de *Taxi 2*. Il est traduit par les termes danger (anglais), peligro (espagnol), pericolo (italien) et perigo (portugais).

Observons que cette traduction rend compte de la transparence qui existe entre ces quatre langues appartenant à la même famille. Il est possible, même sans l'aide du lexique multilingue de comprendre le sens des mots – au moins certains d'entre eux – en langue maternelle.

- Le mot français “diplôme” a un équivalent identique dans les quatre langues, à savoir le mot “diploma”
- Certains d'autres sont proches comme “décider” qui a les équivalents suivants : decide (anglais), decidir (espagnol), decidere (italien) et decidir (portugais).

Ainsi, pour la compréhension des textes, des documents et des exercices introduits par la méthode *Taxi 1* et *2*, les élèves peuvent se référer au lexique multilingue à la fin de chaque manuel. Par leur maîtrise de la langue anglaise, ils sont en mesure de découvrir le sens des termes français dans le contexte de leur premier emploi. Ils ne

peuvent pas, par contre, utiliser leurs connaissances en langue maternelle, car la méthode ignore l'arabe dans son lexique. Est-ce pour une simple question de typographie ?

Il est possible que la typographie ait joué un rôle dans cette ignorance de l'arabe. À l'instar de cette langue, la méthode n'inclut pas d'autres langues aux caractères spécifiques comme le chinois en dépit d'une forte population étudiante venant de ce pays pour suivre ses études en France. Si c'était une question de typographie, n'est-il pas possible d'inclure l'arabe ou le chinois en les transcrivant avec le caractère latin ?

Notons que les langues retenues soit l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais sont toutes des langues européennes. Cela peut justifier que le choix a été orienté vers des publics européens proches linguistiquement et culturellement de la France. Il est vrai par ailleurs que la méthode *Taxi* a choisi d'intégrer une langue universelle (l'anglais) qui permet aux apprenants la connaissant d'appréhender le sens des mots français.

Ce sont ici quelques suppositions avancées pour l'absence de certaines langues et naturellement la langue arabe qui nous intéresse. L'intérêt de ce glossaire peut être réduit du fait qu'il peut être substitué par un dictionnaire bilingue français/arabe. Ceci même si le glossaire simplifie la tâche des apprenants visés par ces manuels : alors que ces derniers apprennent le sens des mots et des phrases français dans leur contexte d'utilisation, les élèves bahreïnais doivent chercher dans le dictionnaire bilingue (français/arabe) la signification correspondant au contexte du mot utilisé, à moins qu'ils utilisent l'anglais comme langue intermédiaire.

Il est évident que la méthode *Taxi* 1 et 2 ne n'ignore pas le rôle que peut jouer la traduction dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Le recours au glossaire multilingue à la fin de chaque numéro est une illustration de la place de la traduction en tant que vecteur de cet enseignement/apprentissage. La méthode *Taxi* est une méthode universelle qui n'ignore pas que les publics ont besoin d'utiliser leur langue maternelle pour apprendre le français, particulièrement les débutants parmi eux. Le guide pédagogique qui accompagne cette méthode est explicite sur ce point : « pour créer une ambiance agréable, inciter aux échanges en classe et mieux gérer le temps disponible, il convient de : [...] toujours donner des instructions précises (d'abord en français puis en langue maternelle si nécessaire) et vérifier que les apprenants ont compris ce qu'ils doivent faire... » Cette utilisation dépasse le premier cadre des

consignes pour autoriser les professeurs à utiliser la langue maternelle pour expliquer certains points grammaticaux.

Les instructions officielles en vigueur à Bahreïn interdisent l'utilisation de L1 dans les classes de français. Les élèves n'ont de choix que d'apprendre la langue étrangère sans se référer à aucune langue intermédiaire. Cette constatation étant faite, il nous reste à nous retourner vers la pratique : les professeurs utilisent-ils la traduction et la langue maternelle pour répondre aux besoins d'apprentissage des langues étrangères ou suivent-ils à la lettre les instructions officielles sans aménager une place – ne serait-ce que d'exception – pour L1? Comment les élèves réagissent-ils à cette méthode directe abolissant l'utilisation de la traduction? Est-ce que les élèves en demandent aux enseignants ou non et à quels moments et occasions?

3. Les objectifs et la méthodologie suivie

Les lignes qui ressortent de l'analyse des instructions officielles ne suffisent pas pour se faire une idée complète sur le recours à la traduction en classe. Nous souhaitons donc élargir le champ de cette recherche pour explorer le terrain. Pour cela, nous avons adopté une méthode claire et nous avons suivi un objectif précis. Avant de les exposer, nous tenons à commencer par ces quelques considérations préliminaires.

3.1. Les considérations préliminaires

Ce travail ne prétend pas couvrir toutes les situations qui concernent l'enseignement/apprentissage du français. La langue française est une langue qui attire de plus en plus de publics à Bahreïn. Certaines institutions scolaires s'intéressent au français et le proposent à leurs élèves, dès le primaire ; d'autres ne font intervenir cette langue dans leurs programmes qu'à un niveau avancé. En dehors des institutions formelles, le français est également proposé par des institutions non formelles à certains publics qui le demandent pour leurs besoins personnels.

Grosso modo et en dehors des écoles et des lycées français établis à Bahreïn, l'enseignement/apprentissage du français dans cet émirat peut être résumé à ce que

propose l'éducation publique. Encore sur cette dernière, l'essentiel de cet enseignement/apprentissage n'est proposé qu'au cycle secondaire (l'équivalent de la seconde et de la terminale en France).

Nous avons choisi de ne nous intéresser qu'à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn dispensé au niveau secondaire, pour deux raisons : premièrement parce que l'essentiel de cet enseignement est fait à ce niveau, deuxièmement, pour le nombre conséquent des apprenants qui sont concernés par cette langue.

Nous connaissons les contraintes que nous impose ce choix. Cette délimitation peut circonscrire notre travail dans un cadre qui n'offre pas plus de place à la traduction. L'enseignement public à Bahreïn peut être plus réticent et plus conservateur dans sa position par rapport aux autres institutions qui bénéficient d'une grande liberté dans le recours à la traduction. Généralement, les structures en dehors des institutions publiques sont plus souples dans le recours aux techniques expérimentales dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. On reconnaît toujours à l'éducation publique une réticence alors que les structures du privé bénéficient d'une certaine audace face aux changements et à l'expérimentation des moyens nouveaux qu'offrent les méthodes d'enseignement.

Une autre contrainte provient de la nature de notre public. Les publics apprenants le français à Bahreïn sont tous des débutants ou des faux débutants. Le recours à la traduction en classe et l'ampleur de ce recours diffère selon les niveaux. Si nous n'avons de choix que de retenir les débutants en français, nous devons faire de même pour l'anglais afin d'avoir une appréciation juste sur la question de l'utilisation de la traduction.

3.2. Les objectifs

Le détour par l'analyse des instructions officielles et les manuels bahreïnais quant à leurs positions vis-à-vis de la traduction n'est qu'une étape. Cette étape et celles qui suivront doivent nous amener à comprendre la place réelle de la traduction chaque fois qu'il est question d'enseigner-apprendre le français langue étrangère. En effet, cette

première phase théorique doit être complétée par une phase pratique qui consiste à observer la place de la traduction dans la pratique des classes de français afin d'avoir une image plus complète sur la réalité du recours à la traduction.

En d'autres termes, notre objectif est d'arriver à évaluer le degré d'utilisation de L1 en classe du français – ou au pire sa non utilisation. Les manuels d'enseignement du français à Bahreïn (*Taxi 1* et *Taxi 2*) et les instructions officielles nous en apportent la première réponse.

Si nous nous proposons de poursuivre la recherche sur le recours à la traduction dans les classes de français, c'est pour une raison simple : l'utilisation circonscrite et limitée de la traduction finit, sous la pression des besoins, par devenir une règle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Tout au moins, il convient de vérifier cette place d'exception en pratique et voir comment la traduction est utilisée en classe de français à Bahreïn.

Naturellement, le recours à la traduction et sa réclamation sont répandus chez les publics débutants en langues étrangères. Cet engouement ne doit pas, sans doute, faire exception chez les apprenants bahreïnais qui sont loin de la langue française et de sa culture.

Cette recherche doit nous éclairer non seulement sur la réalité de l'utilisation de la traduction, mais également sur les langues qui sont utilisées lors de cette traduction. Le contexte du Bahreïn est un lieu de confrontation de plusieurs langues et variétés de langues. Dire la traduction dans un contexte comme celui du Bahreïn suppose le recours à la langue arabe. Or l'accès à la compréhension de la langue française et son enseignement/apprentissage peut bénéficier de l'appui de plus d'une langue. Les apprenants bahreïnais peuvent certainement utiliser la langue arabe dans la traduction pédagogique comme ils peuvent utiliser une autre langue qu'ils connaissent telle que la langue anglaise.

L'utilisation de la langue arabe pose la question de quelle langue arabe est utilisée en traduction. La langue arabe couvre plusieurs réalités linguistiques différentes les unes des autres. À côté de la langue arabe moderne, il n'est pas exclu que les apprenants bahreïnais puissent lui préférer le dialecte bahreïni. Cette variété a la

particularité d'être plus proche des apprenants que la langue arabe moderne ou classique. Elle peut être, par ailleurs, écartée pour des considérations pédagogiques. La confrontation entre l'arabe dialectal et l'arabe moderne se poursuit au sein des classes. Les instructions officielles interdisent l'utilisation du dialecte national au sein des institutions éducatives publiques. Dans certains pays arabes, il arrive même que les lois soient promulguées pour restreindre l'utilisation du dialecte national qui tend à prendre la place de l'arabe moderne dans les écoles.

Au surplus, il n'est pas nécessaire chaque fois qu'on aborde la traduction que celle-ci se fasse obligatoirement dans la langue maternelle des apprenants. Généralement, la référence systématique à la langue maternelle des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère s'explique par le contexte qui n'offre aucune autre alternative. Or le contexte du Bahreïn propose, en plus de la langue maternelle des élèves, la possibilité d'utiliser la langue anglaise. Le degré d'utilisation de cette langue a révélé, en effet, la possibilité de son utilisation dans l'enseignement/apprentissage du français. La langue anglaise bénéficie du statut de la première langue étrangère à Bahreïn. En outre, cette langue est largement utilisée dans le pays que ce soit dans les échanges ou par sa forte présence dans le dialecte national⁸⁵.

En somme, l'analyse des instructions officielles et les manuels bahreïnais n'est pas suffisante pour nous donner une idée sur le degré d'utilisation de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français. Ces deux éléments ne peuvent pas nous conduire, à eux seuls, à conclure par l'admission ou l'inadmission de la traduction. Cette analyse ne nous éclaire pas non plus sur comment est faite cette utilisation et avec quelle langue. Cette phase propose donc de se pencher sur ces détails qui vont nous éclairer encore plus sur la place de la traduction dans les classes du français.

3.3. La méthodologie d'analyse

Deux voies sont retenues pour l'évaluation du recours à la traduction en général et à la langue maternelle en particulier dans les classes du français langue étrangère à

⁸⁵ Pour la place de la traduction à Bahreïn, voir supra (chapitre premier de la première partie).

Bahreïn. Aussi bien l'une que l'autre sont indispensables pour évaluer la place de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français.

Le premier de ces moyens est le questionnaire et le second est constitué des entretiens avec les professeurs et les élèves. Les positions de chacun des acteurs directement concernés, à savoir l'apprenant et le professeur, ne peuvent être méconnues.

Le terrain est également une source intéressante à ne pas négliger. Pour cette raison, nous avons choisi d'assister à quelques cours du français dans les lycées bahreïnais afin de voir de plus près comment se déroulent les cours, comment se pratique la traduction et quels sont les problèmes et les difficultés rencontrés lors du recours à cette technique.

3.3.1. Le questionnaire

Le questionnaire qu'avait proposé E. Lavault pour le besoin de sa recherche sur la pratique de la traduction dans les classes de français nous paraît utile pour répondre à nos questions sur la traduction à Bahreïn. Ainsi, nous nous inspirerons largement de ce questionnaire (Elisabeth Lavault, 1998 : 23).

Le questionnaire est un moyen qui nous permettra d'interroger plusieurs personnes en même temps pour avoir des réponses à nos questions. Une meilleure façon de faire participer les professeurs d'une façon anonyme à notre réflexion sur le recours à la traduction dans les classes de français langue étrangère. Seront associés à cette réflexion les professeurs de l'anglais, première langue étrangère à Bahreïn. Ils nous aideront par leur pratique éventuelle de la traduction à faire des comparaisons entre la pratique de la traduction dans les deux classes de langues étrangères.

Selon l'ordre des priorités et puisque nous sommes plus intéressés par le français que par l'anglais, le nombre des professeurs d'anglais visé par ce questionnaire est moins important que celui des professeurs de français. Déjà, il faut déplorer le nombre insuffisant des professeurs de français à Bahreïn comme nos entretiens l'ont révélé. Tous les lycées de l'émirat supposés dispenser un enseignement du français ne le font pas, particulièrement ceux qui se trouvent dans des zones les moins peuplées. Faute de

professeurs de cette matière, ils renoncent à proposer cette discipline⁸⁶. Son caractère optionnel aidant, les responsables ont trouvé dans les autres options proposées à côté du français un moyen de combler cette absence.

En tout, nous avons distribué directement et indirectement notre questionnaire à une dizaine de professeurs de français qui enseignent dans les grandes villes de l'émirat. Comme c'est le français qui nous intéresse le plus, le questionnaire n'a été adressé qu'à cinq professeurs d'anglais qui comptent parmi nos connaissances.

Le questionnaire est divisé en plusieurs parties. La première partie de ce questionnaire a pour vocation de nous renseigner sur l'identité des professeurs qui ont accepté de répondre à nos questions. Cette partie n'est pas obligatoire, tout au moins sur les noms et prénoms des questionnés.

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :
- Prénom :
- Dans quel établissement enseignez-vous ?

Dans une deuxième partie de ce questionnaire, les professeurs sont invités à se pencher sur les questions relatives à la traduction et son utilisation dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Les différentes utilisations de la traduction pédagogique sont explorées pour voir si les professeurs font une utilisation différente de la traduction ou bien si cette traduction se limite à certains aspects à l'exclusion des autres.

Premièrement, les questions portent sur l'utilisation de la traduction dans l'explication des cours en classes de français et d'anglais et le degré d'utilisation de cette technique aussi bien pour le lexique que pour la grammaire. Cette partie nous renseignera sur le recours à la traduction en classes de langues étrangères en général et

⁸⁶ Ce point est déjà abordé dans la partie réservée aux difficultés de français à Bahareïn.

sur la langue utilisée dans cette traduction. Elle nous aidera également à évaluer le niveau et l'importance de la traduction en classe.

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?
- Sinon, pourquoi ?
- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?
- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.
- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels.

Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...

La deuxième série de questions porte sur la traduction orale et écrite. Les deux types de traduction posent des difficultés, notamment en ce qui concerne les éléments culturels et les notions intraduisibles. Les réponses à ces questions nous apporteront des renseignements utiles sur les difficultés théoriques de la traduction. En d'autres termes, il est question de savoir comment sont surmontées les difficultés que pose la traduction en classe de français.

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

- Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.
- Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?
- Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du

peuple bahreïni ?

- Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?
- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

Troisièmement, les questions tournent autour de l'utilisation qui est faite de la traduction en classe et les positions des professeurs sur ce procédé. Cette partie a pour vocation de nous apporter les réponses des professeurs et leurs objectifs quand ils font usage de la traduction en classe de français. La traduction peut être utilisée pour répondre à divers besoins qu'il faudrait connaître.

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?
- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?
- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des thèmes ? Si oui, préciser si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.
- Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?
- Lequel préférez-vous et pour quelles raisons ?
- Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?
- Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de

l'élève ?

Quatrièmement, il est intéressant, pour le besoin de notre étude, de savoir la position des professeurs vis-à-vis de la traduction. Les réponses des professeurs nous éclairent sur la place de la traduction en classe, car c'est à partir de leur position et de l'intérêt qu'ils accordent à la traduction que découle le degré de son utilisation en classe.

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

- Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en classe ?
- Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?
- Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

Cinquièmement, les questions d'ordre général sur le recours à la traduction visent à nous informer sur les appréhensions et les inquiétudes des professeurs. Elles nous aideront également à évaluer les réactions des apprenants bahreïnais, telles qu'elles sont perçues par les professeurs, chaque fois que ceux-ci en font usage.

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS A LA TRADUCTION EN GENERAL.

- Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?
- Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?
- Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?
- Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction

dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?

- Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

Avant de remettre le questionnaire aux professeurs des langues française et anglaise dans les lycées bahreïnais, nous avons tenu à leur expliquer l'intérêt de ce questionnaire pour la suite de notre travail. Pour cela, nous les avons invités à prendre tout le temps nécessaire pour répondre à nos questions. Les réponses devraient être aussi détaillées et aussi précises que possible et appuyées, s'il y a lieu, par des exemples qui font appel à l'expérience des professeurs dans leur domaine de compétence.

Nous avons préféré laisser le champ, le plus largement possible, ouvert aux explications des professeurs. La langue ne doit pas constituer un frein à la compréhension des questions et à la réponse à nos interrogations. Le questionnaire à l'attention des professeurs d'anglais est traduit en leur langue d'enseignement (Annexe 1 bis). En outre, nous n'avons posé aucune contrainte par rapport à la langue : tous les professeurs sont invités à aller plus loin dans leurs réponses et à répondre avec la langue de leur choix, aussi bien l'arabe, le français que l'anglais.

Nous vous proposons ce questionnaire pour le besoin de notre travail sur le recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn.

Tout commentaire que vous pourriez faire est utile. Ainsi, je vous invite à donner vos réponses avec des explications plus détaillées et des exemples précis sans oublier de noter toutes les nuances. Vous pourriez faire vos commentaires en français, en anglais ou en arabe.

Enfin, veuillez lire tout le questionnaire avant de commencer à répondre aux questions.

Pour sonder la pratique de la traduction et l'utilisation de la langue maternelle en classe de français, nous avons formulé nos questions d'une façon précise qui ne laisse pas de l'ombre sur leur compréhension. Par leur formulation, les questions poussent

volontairement le raisonnement des professeurs le plus loin possible en leur proposant des questions ouvertes. Certaines de ces questions sont précédées des interrogations fermées qui ont pour objectif d'avoir une réponse précise sur les points qui nous intéressent comme les questions sur le degré d'utilisation de la traduction (rarement, parfois, souvent) et sur la traduction des textes écrits (toujours, parfois, rarement, jamais). Le questionnaire comporte également des questions conditionnées par les réponses précédentes et d'autres contenant une double question dans un même énoncé.

Quoique ces choix soient faits pour pousser les professeurs à s'exprimer librement et longuement sur le sujet, ce questionnaire peut laisser quelques points d'ombre sur ce recours à la traduction. Conscients de ce fait, nous l'avons complété par des entretiens et une présence sur le terrain.

3.3.2. Les entretiens et le terrain

Les entretiens ont pour vocation de compléter le questionnaire sur certains points. Ces entretiens seront faits avec les professeurs de français notamment et les élèves bahreïnais qui sont les premiers intéressés par l'apprentissage du français.

3.3.2.1. Les entretiens avec les professeurs

Conscients des faiblesses du questionnaire qui ne donne pas une information complète sur la pratique de la traduction en classe, nous avons décidé de le compléter par les entretiens avec les professeurs. De ce point de vue, le questionnaire n'est pas le meilleur des moyens pour prospecter l'opinion des professeurs sur l'utilisation de la traduction en classe, il est un moyen parmi tant d'autres qui peuvent être utilisés.

L'intérêt de l'entretien avec les professeurs, et notamment les professeurs de français, est de compléter les questions abordées par le questionnaire. Certes le questionnaire a un effet positif sur la disposition à répondre honnêtement et à réfléchir sérieusement aux questions, mais il a pour inconvénient de ne pas clarifier les réponses en obtenant plus d'explication. Avec le questionnaire, on ne peut pas s'assurer que les

professeurs répondent à toutes les questions malgré notre insistance là-dessus. Par conséquent, il peut nous laisser sur notre faim par rapport aux renseignements demandés.

Justement, l'entretien a pour rôle d'obvier à cette insuffisance. Il est l'occasion d'avoir plus de réponses et de creuser davantage les questions qui nous intéressent. Ces questions porteront sur l'usage de la traduction. Elles déborderont ce premier cadre pour apprécier les appréhensions des professeurs sur l'utilisation de la traduction, les raisons de son refus et éventuellement celles de son acceptation.

Ces entretiens viseront les professeurs de français car c'est la pratique de la traduction en classe de français qui nous intéresse plus. Vu cet intérêt pour le français, ce sont également les élèves qui apprennent le français qui retiendront plus d'attention dans nos entretiens.

3.3.2.2. Les entretiens avec les élèves

Les entretiens ne doivent pas ignorer l'autre maillon de l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn, à savoir les élèves. Depuis que l'enseignement des langues étrangères accorde une importance aux apprenants, il n'oublie pas leurs attentes et leurs besoins. Cependant, nous ne proposons pas de faire une étude des besoins des apprenants en suivant les étapes recommandées à cet égard pour déboucher sur la fabrication d'un programme de français axé sur la traduction.

Au même titre que les professeurs, il est primordial d'inspecter les positions des élèves sur le recours à la traduction et sur l'utilisation de la langue maternelle en classe. Les élèves en tant que premiers concernés auront forcément un avis sur cette utilisation. Qu'elle soit positive ou négative, il convient d'analyser cette position, sans oublier de percer les sentiments des élèves quand ils en font un usage implicite dans leurs esprits.

Nous savons à l'avance combien les élèves font usage de la langue arabe en classe de français et combien les professeurs sont contraints de répondre à leurs demandes sur ce point. L'arabe fait, sous la pression des élèves, partie intégrante des pratiques des classes de français.

Si le recours à la traduction peut être ouvertement et explicitement frappé d'interdiction, il s'invite implicitement sur demande des élèves. Les professeurs reprochent aux élèves d'être les instigateurs de la traduction en classe. Les professeurs suivent ce choix et font de temps en temps usage de la traduction. Ils peuvent en faire usage dans divers objectifs pour comprendre le sens d'un mot, pour exprimer une idée bien prêle en langue maternelle...

3.3.2.3. L'observation de la pratique des classes

Nous chercherons à savoir s'il ne se dessine pas une position conciliatrice entre le refus des professeurs d'utiliser la traduction conformément aux instructions officielles et les exigences des élèves qui veulent plus de traduction. C'est pour cette raison qu'il est rentable d'avoir un œil sur le terrain en allant à la découverte de la pratique de la traduction en classe. Se fait-il un usage de la traduction malgré son interdiction ? Comment se pratique la traduction et le recours à la langue maternelle en conciliation entre sa prohibition et son besoin urgent en classe ?

L'observation de la pratique en classe nous permet de répondre à une partie de ces questions. Nous sommes convaincus que les instructions officielles ne représentent qu'une part de vérité de l'enseignement/apprentissage du français. Le niveau des élèves bahreïnais en langue française ne leur donne pas l'avantage de faire une économie de la traduction. Sous la pression des apprenants, les professeurs sont souvent appelés à adapter leurs méthodes en fonction des besoins des élèves. Ils sont quelquefois contraints de faire usage de la traduction pour régler un problème de compréhension ou pour éviter de perdre le temps dans l'explication de certains termes.

Pour porter un jugement sur ces éléments, nous nous sommes rendus dans le lycée *Madinat Hamad*, dans la capitale Manama. Nous y avons assisté à deux cours du français. Le premier dans une classe de deuxième année et le second dans une classe de terminal. Avec des élèves débutants en français, il a fallu aller dans une école élémentaire, *Madinat Hamad*, pour apprécier la pratique de la traduction en anglais selon un niveau équivalent à celui des élèves apprenants le français.

Nous avons choisi pour donner plus de réalité à notre cas d'étude de diversifier nos sources d'informations. Ce choix s'est révélé utile dans l'analyse des résultats. Au lieu de rester emprisonner d'une seule vision, celle que veut nous donner un acteur ou un autre, il est devenu possible de confronter les positions et de les comparer à la pratique.

4. L'analyse des résultats et discussions

L'analyse des résultats du questionnaire et des entretiens fait apparaître des positions variables en fonction de l'utilisation qui est faite de la traduction. Les professeurs utilisent la traduction aussi bien pour expliquer que pour évaluer. Les apprenants apprécient ce recours à la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du français.

Malgré la richesse des enseignements qu'on peut extraire de ce corpus, on ne peut que déplorer l'insuffisance des réponses aussi bien en nombre qu'en qualité. Une carence en nombre, d'une part, car seule une minorité des professeurs a répondu à ce questionnaire, c'est-à-dire six professeurs de français et quatre professeurs d'anglais. Une pauvreté en termes qualitatifs, d'autre part, car malgré nos incitations, les professeurs étaient très succincts au point de ne pas répondre à certaines questions.

Nos entretiens avec certains professeurs nous ont conduit à leur retourner le questionnaire pour l'alimenter des exemples et pour commenter un peu plus leurs réponses.

4.1. Les enseignants, la traduction et l'enseignement du français langue étrangère

Loin de la théorie et des préjugés sur le recours à la traduction dans les classes de langues étrangères, les professeurs s'adonnent à la traduction dans leur enseignement/apprentissage des langues française et anglaise.

Nous avons divisé notre questionnaire en cinq sections que nous allons reprendre ici pour analyser les réponses des enseignants. Mais avant de reprendre les étapes de ce

questionnaire, il convient d'abord de commencer par quelques remarques générales sur la pratique de la traduction.

4.1.1. Remarques liminaires sur la pratique de la traduction

L'enseignement des langues étrangères est une mission difficile tant pour les enseignants que pour les apprenants car celui-ci demande des compétences diverses et exige des efforts considérables. Les professeurs ne peuvent qu'être perplexes devant la variété des méthodes et la diversité des moyens pour un enseignement des langues étrangères au point de s'interroger sur l'efficacité et l'utilité d'une méthode plutôt qu'une autre. Tel est le constat qu'on perçoit chez les professeurs en abordant la question épineuse de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français et l'anglais, à Bahreïn.

Globalement, les professeurs de français et de l'anglais ressentent un malaise quant à l'usage de la traduction. Même s'ils l'admettent dans leurs cours, ils n'en font usage qu'à des situations précises et bien limitées. Cela dit, pour les professeurs de français comme pour les professeurs d'anglais, les cours ne se font pas intégralement dans la langue étrangère cible. Le déroulement des cours connaît, de temps en temps, l'intervention de la langue maternelle pour régler certains problèmes qui ne peuvent pas l'être par les langues cibles. Il s'agit ici d'une utilisation que suggèrent des méthodes qui ne reconnaissent à la traduction qu'une place de secours dans l'enseignement comme la méthode directe ou les méthodes audio-orale et audio-visuelle.

Mais pourquoi repousser la traduction et la circonscrire dans des limites minimales ? Qu'est-ce qui justifie cette position de la part de nos enseignants à Bahreïn en dépit que ces mêmes professeurs soient bilingues, parlant aussi bien l'arabe que le français et dans une certaine mesure l'anglais ?

Les causes que les professeurs évoquent chaque fois qu'on aborde cette question ne découlent pas d'une expérience effective. En tant que professeurs, ils n'ont jamais enseigné le français par la traduction et en tant qu'étudiants ils n'ont jamais appris le français par le biais de cette technique. Les professeurs bahreïnais de français ne sont non

plus formés à la traduction pédagogique et ne connaissent pas trop ses mérites. Ils connaissent plus ses inconvénients que ses avantages.

En effet, ces professeurs qui refusent l'utilisation de la traduction et la rejettent dans leurs enseignements doutent de la capacité de cette méthode à former des élèves capables d'interagir dans la langue étrangère cible. Ils redoutent plus la dépendance des élèves vis-à-vis de la traduction et donc leur accès direct à la langue étrangère (Entretiens : Annexe 2, 3, 4, 10...). Bref, nos professeurs gardent présentes à l'esprit les critiques des méthodes directes à l'encontre de la méthodologie traditionnelle. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où ces mêmes professeurs ne connaissent l'utilisation de la traduction pédagogique qu'à travers les souvenirs laissés par les méthodologies qui contestent la place et le rôle de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Néanmoins, et cela est une réalité, entre les exigences de cette formation condamnant le recours à la langue maternelle et celles des instructions officielles, les professeurs dans leur pratique quotidienne au sein des classes de français utilisent la traduction. Si la traduction a autant de méfaits sur la formation des apprenants bahreïnais, pourquoi alors ce retour vers la traduction évincée de l'enseignement des langues étrangères ?

Avant de répondre à cette question, on constate de l'analyse de notre corpus et de nos entretiens que les professeurs prennent une position variable sur le recours à la langue maternelle. En effet, le peu qu'autorisent les positions officielles et les différentes méthodes épousées par les enseignants peuvent conduire à une utilisation plus ou moins intense de la traduction sous l'effet de la pratique. Même s'ils s'accordent tous à ne laisser qu'une place médiocre à la traduction, dans la pratique des classes, les professeurs usent de la langue maternelle. Cette utilisation se fait à certains niveaux, telles qu'à des fins explicatives.

4.1.2. La traduction explicative

Généralement admise pour l'explication du lexique de la langue française, la traduction est rarement rencontrée lorsqu'il est question d'expliquer les règles grammaticales de cette langue.

4.1.2.1. La traduction et le lexique

Chez tous les professeurs questionnés, l'enseignement de la langue étrangère cible, qu'elle soit la langue française ou la langue anglaise, ne se fait pas à cent pour cent par cette langue étrangère. La traduction ou l'utilisation de la langue source est employée pour faciliter l'accès des élèves bahreïnais au sens.

Justement, au niveau de l'accès au sens, ne pourrait-il pas se faire uniquement avec la langue étrangère cible comme le français par exemple ? Pourquoi choisir d'utiliser la langue maternelle alors que l'explication lexicale peut toujours se faire en langue étrangère cible ?

La majorité des enseignants de français affirment n'utiliser que le français pour expliquer le lexique à ses élèves. Mais, il existe des situations où l'accès au sens avec le français n'est pas possible ou entouré des contraintes qui font que le détour de la langue maternelle est rendu obligatoire pour résoudre le problème. Le gain de temps est le premier élément invoqué par nos professeurs pour justifier leurs recours répétitifs à la traduction au sein des classes de langues étrangères puisqu'ils l'utilisent tous pour l'explication (questionnaire : Annexe 1, 2, 4, 5,...).

On imagine que pour expliquer une phrase simple, le professeur n'a pas besoin de trop s'attarder et de sortir du champ de la langue étrangère apprise comme dans cette phrase :

- Je vais à l'école.

Le professeur n'a pas besoin de déployer beaucoup d'effort. Il suffit d'utiliser les dessins, les images et bien d'autres moyens encore pour faire parvenir le message à l'esprit de l'apprenant bahreïni⁸⁷ :

- Pour "je", il montre de doigt la personne de professeur et montre ensuite un élève en disant "tu", puis un groupe dont il fait partie pour dire "nous", etc.
- Le verbe aller l'expliquera avec l'imitation en marchant
- et l'école enfin avec un dessin et des enfants avec leurs cartables au dos.

Ce genre de phrase ne pose pas de problème et n'oblige pas les professeurs à recourir à la traduction. À l'opposé, certaines notions abstraites ne peuvent être expliquées avec les moyens ci-dessus. Les connaissances linguistiques des apprenants bahreïnais ne sont pas non plus à des niveaux tels qu'ils permettent de les expliquer avec la langue étrangère apprise. Dans ce cas, le besoin de gagner le temps pousse les professeurs à utiliser la traduction (Entretiens avec les professeurs) :

- Je pense donc je suis.

Comment alors un professeur pourra-t-il expliquer cette citation de René Descartes à ses élèves avec ses verbes "penser" et "être" que de dire en traduisant en arabe comme ce professeur :

- أنا أفكر, إذن أنا موجود

Il n'est nul doute que toute tentative d'explication par un quelconque moyen ne pourra pas faire passer le message aux élèves qu'en prenant beaucoup de temps et en dépensant d'énormes efforts, sans s'assurer que le message aurait été compris par les apprenants. Ceci alors que les professeurs disposent d'un moyen plus proche et à leur portée pour le dire tout simplement en deux mots en empruntant la langue maternelle des élèves :

- أنا أفكر, إذن أنا موجود

⁸⁷ Voir supra sur quelques moyens utilisés par les professeurs des langues pour éviter le passage par la langue maternelle des élèves ou toute autre langue intermédiaire.

D'ailleurs, les professeurs nous confirment que dans ce genre de situation, ils expliquent tout de même en français le sens complexe, dans une première étape, avant de revenir à le dire en arabe, dans une deuxième phase. Cela permettra aux professeurs, disent-ils, de s'assurer que le mot et son explication en français sont assimilés. À vrai dire, les professeurs dans ce genre de situations sont tentés d'effacer les doutes sur la compréhension de l'élève.

Ont-ils compris ou pas ? Certains professeurs préfèrent s'en assurer en lançant le terme en arabe. Cette façon permet, d'une part, de confirmer la bonne compréhension de certains élèves ; elle permet, d'autre part, de corriger la mauvaise compréhension des autres qui sont tournés par erreur vers une signification fautive ; et, enfin, mettre sur les rails le dernier groupe qui ne trouve pas de sens ou qui est perdu dans un sens approximatif. Faute d'un bagage linguistique suffisant, les professeurs admettent les écueils des élèves à suivre le fil de l'explication. Par conséquent, la compréhension des élèves ne peut être, au mieux, qu'approximative.

La traduction explicative dans les classes de langue française peut, dans certains cas, être provoquée. Même s'ils ne veulent pas l'utiliser, les professeurs se trouvent contraints d'accepter son utilisation en classe. Les élèves, prenant la place de leurs professeurs, soufflent à leurs camarades déboussolés les équivalents en arabe des termes que les professeurs peinent à expliquer. Pour aider leurs camarades à saisir les mots expliqués, les élèves n'hésitent pas à les traduire à leurs camarades. C'est alors que les professeurs interviennent, soit pour la confirmer, soit pour l'infirmer.

Par ailleurs, le recours à la traduction, nous affirment les professeurs, est variable en fonction des niveaux d'études. Alors que la traduction est fortement sollicitée par les niveaux débutants, elle l'est moins par les niveaux supérieurs. Effectivement nous avons constaté que plus que les élèves possèdent un bon niveau en français et en anglais, mieux ils se comportent bien en ces langues, et moins ils demandent de la traduction. Les élèves avec un niveau supérieur en anglais possèdent un avantage en termes de vocabulaire qui leur permet un accès à cette langue étrangère et leur épargne le recours à la traduction.

Le recours à la traduction en classe de français langue étrangère ne se fait que lorsque les élèves ne trouvent pas de réponses à leur question dans la méthode *Taxi*. Sinon, ils se contentent de chercher dans le glossaire multilingue le sens des mots via la traduction fournie en anglais. Le glossaire offre une aide majeure pour les apprenants qui l'utilisent chaque fois qu'ils rencontrent un mot nouveau.

La référence systématique des élèves au glossaire figurant à la fin de la méthode *Taxi* pour trouver le sens des termes français qu'ils ignorent peut expliquer l'utilisation minimale de la traduction en classe de français. On imagine que faute de ce glossaire, et l'utilisation des dictionnaires bilingues en général, la demande des apprenants peut encore être plus importante.

La traduction, au lieu de porter sur les termes isolés, peut, quelquefois, porter sur des unités lexicales entières, voire sur le texte entier. Néanmoins, cette traduction globale ne porte que sur le sens général des textes à lire. Généralement, avant d'entrer dans le texte, la traduction peut commencer tôt, tout au début du cours. Les enseignants, voulant s'assurer que les élèves ont bien compris le sens du texte, n'hésitent pas à leur demander de formuler l'idée générale du texte en langue maternelle. Ceci avant de se pencher sur la lecture linéaire et mot à mot pour saisir le sens des textes dans ses moindres détails. C'est à ce moment que la traduction porte sur les mots pris isolément dans leur contexte de la phrase pour les expliquer et éventuellement les traduire, si la compréhension s'avère difficile. Un des enseignants trouve que cette technique de commencer par formuler l'idée générale en langue maternelle est utile pour « mettre les élèves dans le contexte général du texte avant de le lire en détail » (Questionnaire : Annexe 5).

On peut considérer que cette première lecture, qu'on peut qualifier de lecture globale, est très intéressante pour saisir le sens lors de la lecture de textes en détail. Donner aux élèves l'idée générale du texte par le recours à leur langue maternelle, permet, lors de sa lecture en détail, de faire des anticipations et de formuler des hypothèses de départ. L'intérêt de cette compréhension globale par l'utilisation de l'arabe est tel que les professeurs s'assurent ainsi que tous les élèves ont compris l'idée

générale du texte et ensuite que ces mêmes élèves trouvent une certaine facilité à comprendre les textes lors de leur lecture détaillée⁸⁸.

Cette traduction préliminaire offre un avantage de plus qui vient s'ajouter aux procédés qu'utilise la méthode *Taxi*. Tous les cours sont illustrés par des dessins et titrés, ce qui donne à l'élève un moyen d'anticiper le sens du texte à lire et de faciliter l'appréhension de tous les détails par la mobilisation des connaissances liées au thème abordé : partir en vacances, faire connaissance, lire une annonce, chercher une adresse...

Les enseignants de la langue française dans les écoles bahreïnies ne se soucient que de la traduction des termes relevés dans leur contexte. Les explications avancées et les traductions faites ne tiennent pas en compte les différentes acceptions que ce mot peut avoir selon les contextes. Les enseignants rechignent à expliquer le mot dans ses acceptions possibles et se limitent au sens qu'évoque le mot dans son contexte d'utilisation.

En effet, certains mots peuvent avoir plusieurs significations en fonction de leur place dans la situation de communication. Le terme "devoirs" dans la phrase "j'ai fait mes devoirs" est traduit par le terme "exercices"... Les enseignants ne s'attardent pas sur les autres acceptions, quoique premières de ce concept. Il n'est pas question comme nous l'avons constaté sur le terrain de la pratique d'attirer l'attention des élèves au fait que le mot "devoirs" peut renvoyer, dans un autre contexte, au devoir s'opposant au droit à quelque chose : "être tenu de", "être dans la possibilité de" etc.

4.1.2.2. La traduction et la grammaire

La méthode *Taxi* introduit une grammaire qui incite les élèves bahreïnies à la réflexion. Les professeurs doivent, à partir des phrases prises dans la situation de la communication, aider les apprenants à découvrir la ou les règle(s) grammaticale(s) enseignée(s).

⁸⁸ S. Moirand et D. Lehmann ont beaucoup insisté sur l'intérêt de l'approche globale dans la compréhension des textes de français langue étrangère (S. Moirand, 1979) ; S. Moirand et D. Lehmann, 1981)

Le guide pédagogique autorise dans ce cas le professeur à faire usage de la langue maternelle pour orienter les élèves à la quête des règles sur le fonctionnement de la langue française. Ainsi, la méthode *Taxi* commence chaque leçon par exposer les phrases qui serviront d'exemples à analyser.

La moitié d'une dizaine des professeurs questionnés, utilise la traduction chaque fois qu'il est question de l'explication de la structure de la langue française (Questionnaire : Annexes 4, 5 et 8). Les enseignants de la langue anglaise font de même en prenant appui sur les structures de la langue arabe pour expliquer les structures de la langue anglaise.

- Verbe : الفعل
- Nom : Noun
- Adjectif : الصفة

Aussi bien dans les cours du français que dans les cours de l'anglais, il est fait usage de la langue arabe pour expliquer les tournures identiques en langue française et en langue anglaise. Les professeurs partent occasionnellement des ressemblances ou des différences entre les deux langues pour expliquer les points qui les intéressent. Ainsi, certaines structures peuvent être communes à certaines langues comme elles peuvent les différencier.

Les professeurs de la langue anglaise expliquent à leurs apprenants que, contrairement à la langue arabe, l'adjectif (adjectif également en anglais) intervient avant le nom (noun) contrairement à la règle en langue arabe qui l'introduit (الصفة) après le nom (الإسم). Fahim professeur d'anglais nous donne l'exemple suivant pour illustrer cette différence grammaticale entre l'anglais et l'arabe (questionnaire : Annexe 11) :

Big tree	الشجرة كبيرة
	(aš-šağara kabīra)
	L'arbre est grand (mot à mot)

Généralement, la langue française et la langue arabe fonctionnent de la même façon quant à la place de l'adjectif par rapport au nom. En arabe, "الصفة" (aš-šifa)

‘l’adjectif’ intervient après ‘الإسم.’ (Al-ism) ‘le nom’ pour le qualifier. Il est dit ainsi ‘‘Şifa’’, ‘‘na°t’’ ou ‘‘hāl’’ (al-farak, M. Z., non daté). Ainsi dans la phrase ‘‘الشجرة الكبيرة’’, l’adjectif ‘‘كبيرة’’ (kabīra) ‘‘grande’’ qualifie le nom qui est placé avant, ‘‘الشجرة’’ (aš-šağara) ‘‘arbre’’. Nezha, professeur de français, utilise la même technique pour expliquer que le français respecte grosso modo cet ordre de présentation⁸⁹ (questionnaire : Annexe 4):

Une personne bahreïnienne	شخص بحريني
---------------------------	------------

Les adjectifs anglais ‘‘big’’ et arabe ‘‘كبيرة’’ d’un côté et les adjectifs, français ‘‘bahreïnienne’’ et arabe ‘‘بحريني’’, ont des emplacements différents selon qu’on est dans la langue anglaise, dans la langue française ou dans la langue arabe. Les langues peuvent avoir des ordres identiques comme elles peuvent se différencier dans l’ordre qu’elles accordent à l’adjectif par rapport au nom.

Toutefois, le recours aux structures de la langue arabe pour expliquer les structures de la langue française ne se fait pas automatiquement chaque fois qu’il est question de développer un point de la grammaire française ou anglaise. Ce recours à la langue arabe et ses structures ne se fait que face à des situations complexes où les élèves n’arrivent pas à comprendre les points expliqués par les professeurs. Cela est vérifiable par le fait que ces enseignants n’anticipent pas la compréhension de leurs apprenants en leur donnant, depuis le départ, le point de la grammaire qu’ils veulent développer dans le cours. Ils attendent à ce que la première explication soit faite, et seulement si les élèves n’arrivent pas à assimiler la règle, qu’ils s’efforcent d’aller chercher dans la langue maternelle les traductions et les structures pour expliquer autrement leurs commentaires grammaticaux.

L’intelligibilité des points grammaticaux pousse les enseignants à l’utilisation de la langue arabe. Cette référence à la langue maternelle des élèves se trouve justifiée dans ce cas par l’incompréhension des élèves qui l’a engendrée. Autrement dit, les enseignants ne veulent pas d’une traduction qui ne devrait normalement pas intervenir dans le cas de l’enseignement/apprentissage de la langue française.

⁸⁹ A titre d’exception, le professeur pourra signaler l’exemple précédent (grand arbre) pour expliquer que l’adjectif en français peut intervenir avant le nom.

Cette demande se fait impérieuse de la part des élèves qui ont appris la langue arabe en passant par un apprentissage des règles grammaticales de cette langue. Ils voient donc mal comment ne pas passer par les règles grammaticales de la langue française pour apprendre son fonctionnement. Cette habitude leur semble comme une condition chaque fois qu'il est question d'apprendre une langue étrangère. Les règles exposées en premier temps leur servent ainsi de base à l'apprentissage de la langue étrangère cible.

En effet, il est difficile à des élèves bahreïnais qui ont appris la grammaire de la langue maternelle (l'arabe littéraire) par le recours à une description grammaticale, de ne pas appliquer le même modèle à la langue française. Et quand ils le font, il leur est inconcevable de ne pas faire des comparaisons entre les règles grammaticales de leur langue maternelle et celles de la langue française. Comment peut-on alors apprendre la grammaire de la langue française sans faire des rapprochements avec celle de la langue arabe ? Inconsciemment, les élèves font des parallèles entre les deux langues lorsqu'il est question de comprendre une règle grammaticale française.

C'est alors que les difficultés surgissent pour les professeurs qui doivent répondre aux questions des élèves qui ont du mal à concevoir les choses existantes en langue française, mais absentes en langue arabe. La méthode *Taxi* propose aux élèves d'apprendre plusieurs paradigmes de temps au fil des leçons qui se suivent. Or il s'agit ici de la principale contrainte rencontrée par les professeurs de français lorsqu'il est question de chercher les équivalents des temps aussi nombreux en langue française (tous les temps de l'indicatif et tous les temps du subjonctif, qu'ils soient simples ou composés) comparativement à une langue qui ne connaît que l'accompli et l'inaccompli. Les professeurs reconnaissent qu'il est difficile de donner les équivalents de tous les paradigmes du français en arabe. Ils font usage de leurs connaissances personnelles dans les deux langues, mais il paraît que les professeurs ne sont pas eux-mêmes préparés à ce genre d'exercice (questionnaire : Annexe 5).

La non maîtrise des équivalences entre les paradigmes des deux langues en contact en classe et l'absence d'une aide de la part des professeurs induit des erreurs et la stupéfaction des élèves qui commettent des erreurs lorsqu'ils parlent en français. Les

élèves se trompent facilement sur le futur et le conditionnel qui sont très proches dans leurs terminaisons en français.

Tous les professeurs insistent dans les échanges que nous avons avec eux sur le caractère débutant de leurs élèves en français pour expliquer doucement en prenant le temps nécessaire pour qu'ils comprennent. De toute façon, il est impossible d'avancer à une cadence qui ne répond pas aux besoins des élèves qui tiennent à nous le rappeler si on ne respecte pas cette habitude. Cette habitude est observée même dans le cas de l'explication des textes écrits où le recours à la traduction est réduit à minima.

4.1.3. Les enseignants et la traduction des textes écrits

Rarement sont proposés les exercices portant sur la traduction des textes écrits. Seulement deux professeurs d'anglais affirment donner à leurs élèves des exercices sur la traduction des textes écrits pour les faire en classe ou en dehors de la classe. Ces professeurs trouvent dans ce genre de traduction un moyen de pousser les élèves à un apprentissage de la langue (Annexe 10 et 13).

Dans le cas de la langue française, aucun des professeurs n'utilise la traduction des exercices écrits, même ceux qui sont étudiés en classe. Les professeurs de français à Bahreïn affirment se contenter de la traduction orale dans la classe sans aller jusqu'à proposer des exercices de traduction écrite (Annexe 4).

Le recours à la traduction écrite est-il justifié, dans le cas de la langue anglaise, par le niveau avancé des apprenants bahreïnais et refoulé, dans celui de la langue française, en raison de leur niveau élémentaire ? Les débutants en français ne peuvent-ils pas s'essayer à la traduction écrite tout au moins pour l'ensemble des avantages qu'elle procure aux élèves qui la pratiquent ?

Les professeurs d'anglais qui pratiquent ce genre de traduction lui trouvent comme avantage de faire travailler encore plus les élèves sur un sujet qu'ils jugent utile : il leur permet de faire des recherches sur la langue anglaise. Avec le peu ou le prou qu'ils ont assimilé, grâce aux explications des professeurs, les élèves peuvent approfondir davantage leurs connaissances avec les exercices de traduction écrite. Les

professeurs trouvent que, généralement, quand les élèves font ce travail en classe ou en dehors de la classe, ils apprennent encore. Les comparaisons entre les langues et l'utilisation de dictionnaire sont quelques avantages qui militent en faveur de ce genre de traduction (Annexe 13).

Les professeurs favorables aux exercices de traduction écrite insistent sur son utilité pour les élèves qui souvent reviennent sur ces exercices pour discuter des questions diverses. Ainsi, ils reviennent sur quelques traductions de mots qu'ils ont trouvés dans les dictionnaires, ils se passionnent pour la comparaison des langues anglaise et arabe, etc.

Cette pratique a des limites : les professeurs favorables à cet exercice ne proposent aux apprenants que la traduction écrite de fragments de textes. Ce choix est justifié par le fait que l'exercice n'a pas pour objectif la traduction en elle-même, mais d'entraîner les apprenants à la compréhension des deux langues mises en jeu par la traduction. Le choix peut porter ainsi sur le passage qui résume l'idée générale du texte lorsqu'il est question de la compréhension écrite. Sachant que le texte à traduire est déjà vu en classe et que les apprenants ont eu l'occasion de l'étudier en détail, il leur revient de le traduire en langue arabe (Annexe 10).

Ce genre d'exercice représente un travail enrichissant pour les élèves bahreïnais de langue anglaise. Ils doivent partir d'une confrontation des langues anglaise et arabe pour sortir avec une traduction où le message d'arrivée traduit l'idée du message de départ. La traduction qui est faite en classe est une traduction des termes et l'apprenant est mis à l'épreuve de construire des phrases en langue arabe à partir de la langue anglaise.

Les professeurs en donnant ce genre de travail aux apprenants estiment qu'ils peuvent le faire facilement dans la mesure où ils l'ont déjà compris. La compréhension est la difficulté que rencontrent en gros les élèves en langue étrangère. Une fois le texte compris, c'est-à-dire que les élèves ont compris l'énoncé anglais en le rapprochant de son sens en arabe, il ne leur reste qu'à construire ce sens avec les signes de cette langue. Avec leur langue maternelle, ils peuvent facilement rendre le sens mémorisé.

« Ce genre de travail aide les élèves et les aidera dans leur vie par la suite », affirme Sultan, professeur d'anglais dans une école privée⁹⁰. Il leur permet, en même temps, de se poser des questions sur leur langue maternelle. Même s'ils la maîtrisent, elle leur pose des difficultés une fois mise en parallèle avec la langue anglaise (Questionnaire : Annexe 13).

Les professeurs de la langue française à Bahreïn n'utilisent pas la traduction écrite alors que celle-ci peut procurer des avantages multiples aux apprenants de cette langue. Les professeurs de français affirment, par contre, qu'ils utilisent la traduction orale. Ce recours à la traduction orale des phrases demeure, toutefois, exceptionnel comme dans le cas de la traduction en général.

Lorsqu'ils demandent la traduction orale, les professeurs de français à Bahreïn le font pour s'assurer de la compréhension des textes étudiés. Ils ne le font pas dans le but de faire des comparaisons entre les langues arabe et française. Bien évidemment, la traduction dont il est question est la traduction qui prend la langue française comme langue de départ et la langue arabe comme langue d'arrivée. Encore, lorsqu'ils la demandent, les professeurs de français à Bahreïn n'exigent pas une traduction mot à mot.

Pour les raisons de la traduction de sens des phrases, les professeurs répondent que leur objectif est de s'assurer que leurs apprenants ont bien compris le sens. La traduction mot à mot n'est pas toujours possible et utile, car elle ne donne systématiquement pas le sens exact des messages en langue source, voire même dénature le sens du texte original. C'est pour cette raison que « je demande à mes élèves de comprendre et de restituer le sens qu'ils ont compris en lisant les phrases de la langue française » (Questionnaire : Annexe 5).

Toutefois, il y a des cas où la traduction mot à mot peut se faire sans dénaturer le sens de la phrase de la langue source. Ce cas est possible surtout lorsqu'il est question de certains mots ou certaines unités de mots. Mais surtout, il n'est pas toujours facile de donner la traduction du sens en le dissociant de ces termes de la langue de départ. Face à la traduction des phrases en langue française, les élèves, avec leur niveau débutant en

⁹⁰ C'est nous qui traduisons.

français, s'attardent sur la traduction des mots plutôt que du sens. Car leurs traductions sont d'abord celles des mots qu'ils ont appris, ils font des traductions plus proches aux sens premiers des mots que dans leur contexte (Questionnaire : Annexe 5).

La traduction en classes des langues étrangères, qu'elle soit le français ou l'anglais, s'arrête aux limites de l'intelligence des règles et des textes donnés à la lecture. Aux dires des professeurs, une fois cette compréhension assurée, il n'est pas question d'aller vers la traduction proprement dite. Certains professeurs nous affirment même qu'ils ne sont pas des professeurs de traduction et que cela ne rentre pas dans leur travail. Ils ne sont que des professeurs de langues étrangères et leur rôle se limite à l'enseignement/apprentissage de ces langues et non de la traduction (Questionnaire : Annexe 6 et 8).

Certains d'autres ne trouvent pas utile de donner aux élèves ces exercices. Pour eux, la traduction orale suffit pour remplir le rôle de la traduction écrite. Une fois que « je m'assure que mes élèves ont bien compris, c'est cela qui m'intéresse et cela je peux l'avoir avec la traduction orale » (Questionnaire : Annexe 8). Autrement dit, la traduction ici est utilisée comme un moyen de contrôle et d'évaluation.

4.1.4. La traduction comme moyen de contrôle et d'évaluation

Si les professeurs utilisent la traduction en amont pour donner une idée générale sur le texte français à lire, ils font également usage de cette traduction à la fin du cours pour s'assurer que leurs élèves ont compris.

Les rares professeurs qui proposent des exercices de traduction écrite ou orale se contentent de proposer les versions et ne donnent jamais les thèmes. Ils trouvent que le thème est souvent difficile pour des apprenants débutants en langue étrangère. Pour eux, le thème ne peut être proposé qu'aux élèves qui sont très avancés dans leur apprentissage de la langue étrangère et qui maîtrisent aussi bien la langue de départ que la langue d'arrivée. Ils se demandent : « comment voulez-vous qu'un élève qui cherche encore à comprendre les mots les plus simples en langue française puisse écrire et s'exprimer dans cette langue » (Questionnaire : Annexe 7).

Il est vrai que le thème est généralement repoussé par rapport à la version qui est l'exercice préféré des professeurs qui le pratiquent. Les professeurs considèrent que le plus important, au départ, est que l'élève arrive à comprendre la langue française. La version est l'exercice qui nous permet de s'en assurer plus que le thème. En s'exprimant en langue arabe qu'il est censé maîtriser, l'élève dispose de la capacité de restituer le sens des messages du français. La bonne traduction de l'élève est interprétée dans le sens qu'il a bien saisi. Et « c'est ce qui est attendu de lui » et c'est encore « ce que nous devons faire en tant que professeurs dans l'accomplissement de notre travail » (Questionnaire : Annexe 6).

Il en découle que les professeurs ne sont pas de farouches opposants au thème auquel ils préfèrent la version. Le rejet du thème n'est donc qu'une considération stratégique justifiée par le niveau des élèves bahreïnais en français. Il n'est pas un rejet de principe et le thème, qui est écarté au départ, peut être introduit si les causes qui ont amené à son rejet se dissipent.

Au niveau actuel des élèves en français, leur demander des exercices de thème équivaut à les soumettre à un exercice « qu'ils ne peuvent pas faire ». L'obstacle ne se résume pas dans le thème lui-même, mais dans la difficulté qu'ils ressentiront pour exprimer leurs idées en langue française. Sûrement, étant débutants, nous voyons qu'ils ne peuvent pas le faire correctement et que cela ne peut être qu'une perte de temps, voire un exercice inutile, ajoute un des professeurs (Questionnaire : Annexe 9).

À se tenir à ce raisonnement, les professeurs nient le rôle que peut jouer le thème dans le développement des capacités d'expression des élèves. Les élèves bahreïnais seraient certainement confrontés au problème d'expression en langue française en raison de leurs insuffisances linguistiques, mais ils apprendront à s'exprimer dans cette langue. Autrement dit, le thème est un exercice à utiliser pour développer les compétences de production des apprenants. Or, ce qui intéresse les professeurs en premier lieu ce n'est pas cette capacité d'expression en langue française, mais plutôt leur capacité de la comprendre.

Cependant, s'il y a un élément favorable au thème, c'est que les professeurs ne sont pas *a priori* contre son utilisation. On peut admettre leurs appréhensions quand ils disent que c'est un exercice prématuré pour des élèves qui font leurs premiers pas en

langue étrangère. Cela est vrai, car ce que vise tout apprenant en langue étrangère c'est d'abord la compréhension écrite. Ce n'est qu'après cette première étape qu'il peut se consacrer à la production en langue étrangère. C'est donc une question des priorités, selon les professeurs. On peut donc imaginer que cet exercice n'est pas écarté totalement et qu'il peut être proposé par les professeurs qui le refusent actuellement dans des niveaux supérieurs, une fois qu'ils sont devant des élèves capables de s'exprimer en langue étrangère.

Nous l'avons relevé auparavant : les quelques professeurs qui proposent la version le font très rarement. Ils peuvent le proposer pour les vacances par exemple ou au cours de séances de travail collectif en classe. Il faut donc en déduire que ce type d'exercices n'est pas le plus rencontré ; ils n'en font usage que très rarement, une ou deux fois par semestre (Questionnaire : Annexes 10 et 13 et entretiens avec les professeurs).

Par ailleurs, les exercices de traduction ne sont jamais comptabilisés pour les élèves et ne comptent pas dans leur évaluation ; il ne s'agit que d'un exercice de compréhension. D'ailleurs, même dans les devoirs des élèves, ils ne sont pas pris au sens strict en tant que devoir au même titre que les autres. Les professeurs admettent d'ailleurs que ce genre d'exercice pourrait ne pas être accepté par l'éducation nationale (Questionnaire : Annexe 10 et 13).

La traduction reste donc de ce point de vue toujours une exception. Une pratique interdite d'une façon formelle par les instructions officielles ; mais qui s'invite en classe de français avec la demande des élèves, et aussi par le souci d'efficacité et du gain de temps par les professeurs.

On n'en est encore pas là. La quasi-totalité des professeurs de la langue française, voire même de la langue anglaise dans les établissements bahreïnais ne font pas de thème et de la version leur préoccupation première. Majoritairement, ils sont d'accord pour dire que la traduction est un exercice de compréhension qui peut intervenir aussi bien en amont qu'en aval, voire au milieu du cours. Que ce recours à la traduction soit fait au début ou à la fin, il n'est utilisé que pour expliquer et s'assurer de la compréhension des élèves.

4.1.5. Les professeurs et la traduction

Les professeurs sont l'acteur principal qui détermine l'introduction de la traduction en classe et le degré d'utilisation de cette technique d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Si généralement les élèves bahreïnais sont favorables au recours à la traduction, les professeurs adoptent des positions variables, lesquelles sont influencées par le poids des instructions officielles, mais aussi des apriori et des peurs injustifiées.

4.1.5.1. Les procédés en œuvre

La traduction et le recours à la langue maternelle ne sont utilisés dans les classes du français et de l'anglais que rarement. Les professeurs se limitent généralement aux procédés que proposent les méthodes directes dominantes.

4.1.5.1.1. Le principe, le recours à une multitude de procédés

La didactique des langues s'est toujours intéressée, en plus du verbal, au non verbal non seulement parce qu'il fait partie intégrante de la communication, mais aussi parce qu'il est un élément essentiel de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En classe de français à Bahreïn, les professeurs font un usage des deux modes d'expression pour éviter un recours abusif à la traduction.

4.1.5.1.1.1. Les procédés verbaux

Les principes des méthodologies directes dominantes à Bahreïn et auxquelles sont attachés les professeurs ne leur laissent pas trop le choix entre plusieurs techniques. Selon ces principes, ils doivent dépenser des efforts pour faire apprendre à leurs élèves le français. Ainsi, ils font appel à plus d'un procédé intralinguistique pour communiquer avec leurs élèves. Nous nous limiterons aux principaux procédés constatés en classe.

4.1.5.1.1.1.1. La définition

Le rôle de la définition dans l'appréhension du sens n'est pas à démontrer. Dès le départ, les professeurs s'attachent à définir les notions. Ils considèrent que les élèves doivent saisir le sens des notions, et le faire d'une façon précise qui lève le doute et l'ambiguïté.

Pour faire un cours de grammaire sur le verbe par exemple, les professeurs commencent par définir ce qu'est le verbe : « mot exprimant une action comme “manger”, “nager”... Il exprime l'acte que fait le sujet : “Ahmed mange une pomme” ». Cette définition comprise, ils continuent leurs explications sur les types des verbes en parlant d'abord des verbes du premier groupe aux terminaisons “er”, des verbes de deuxième groupe à la terminaison “ir” et enfin, le groupe des verbes de troisième groupe à la terminaison “re”. Ils parlent enfin des verbes qui ne rentrent dans aucune des trois catégories et qui sont désignés par des verbes irréguliers.

La même chose pour les mots, les professeurs commencent par donner une définition simple comme dans l'exemple suivant.

Prof : C'est quoi l'entretien ? Et bien, l'entretien est l'échange ou la discussion qui se fait avant d'avoir un poste de travail...ehhh le but est d'apprécier ou tout simplement de voir les compétences de la personne.

Cette définition facilite la notion de l'“entretien” aux élèves qui la rencontrent pour la première fois. Certainement, les élèves n'ignorent que le signifiant et la définition leur permet de faire des associations entre leurs connaissances et les termes “échange”, “travail”, “poste de travail”, “voir les compétences de la personne”.

4.1.5.1.1.1.2. L'exemple

Une grande part de l'explication aux élèves se base sur des exemples. Les professeurs font un usage aussi important des exemples pour expliquer les choses à leurs élèves. L'exemple est le procédé le plus simple, le plus facile et le plus compris par les élèves et les professeurs pour comprendre et faire comprendre le message.

Pour expliquer le mot “hobby”, les professeurs insistent en premier sur les synonymes de ce mot “passion”, “ce qu’on fait en dehors du travail”, “ce qu’on fait pendant notre temps libre”. L’exemple viendra par la suite pour appuyer ces propos : le football par exemple, la lecture, le tennis, les jeux vidéos, etc.

Il arrive que les élèves demandent des exemples à leurs professeurs pour essayer de comprendre un message qu’ils n’arrivent pas à assimiler. Poser une question dans ce sens ne demande pas des connaissances aussi poussées du code. N’importe quel élève peut le faire dans des termes simples : “un exemple monsieur”, “on peut avoir un exemple”, etc.

4.1.5.1.1.1.3. La répétition

Quand l’élève prononce un énoncé valide, le professeur le reprend à son compte pour le valider, en le prononçant plusieurs fois.

Elève : Mon livre

Prof : Mon livre, oui ? Mon livre.

C’est mon livre, pour dire qu’il est à moi.

Cette stratégie d’apprentissage est adoptée par le professeur pour aider les élèves à mémoriser facilement les mots. Avec la répétition, le professeur s’assure que les élèves ont retenu les adjectifs possessifs. Après, il demande aux élèves de répéter après lui pour s’assurer de leur mémorisation.

La répétition est adoptée aussi pour retenir le vocabulaire nouveau que les élèves viennent de découvrir. Le professeur met davantage l’accent sur ce vocabulaire afin qu’ils puissent le retenir dans la mémoire et l’utiliser par la suite. Il est vrai que si un mot est retenu et qu’il est présent dans la mémoire, les élèves en feraient usage.

La répétition a aussi un intérêt au niveau phonétique. Puisque c’est le professeur qui est la référence et l’exemple en raison de ses connaissances en langue française, la répétition permet aux élèves de mémoriser non seulement le mot, mais sa prononciation également.

4.1.5.1.1.1.4. La reformulation

La reformulation intralinguistique est un principe d'acquisition commun à toutes les langues (Martinot C. & Amr A. Ibrahim, 2003). Il est un des procédés utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues. Il est un « outil stratégique dans l'étayage verbal de l'enseignant pour aider les élèves à construire leur compétence langagière » (Le Cunff, 2008 : 210).

Voici une séquence relevée en classe montrant comment les professeurs interviennent pour aider les élèves à s'exprimer et à acquérir le lexique en se servant de la reformulation :

Prof : Qu'est-ce qu'il veut faire de son appartement ?

Elève 1 : Euh, ...

Prof : Il ne veut pas le vendre alors il veut quoi ? oui

Elève 2 : Il veut acheter.

Prof : Non il est à lui. Si on ne le vend pas, on veut quoi ? ...pour toucher un prix à la fin de chaque mois...

Elève 3 : Louer

Prof : Oui, voilà, le louer, la location, c'est un appartement à louer tout simplement.

La reformulation telle qu'elle est utilisée par le professeur est un outil didactique qui vise à acquérir et à enrichir le vocabulaire des élèves. Les élèves n'arrivent pas à l'école avec un bagage linguistique qui leur permet de parler sans trop de difficultés. L'intervention de professeur nous montre que les élèves ont besoin d'être aidés pour acquérir des termes nouveaux ; elle peut consister aussi à les aider à trouver une forme correcte ou un syntagme complet (Le Cunff, 2008 : 213).

La reformulation permet aux professeurs d'avancer doucement et à petits pas pour que les élèves puissent assimiler à leur rythme le vocabulaire. Les professeurs

poussent les élèves à trouver le mot convenable en se servant de termes proches, des explications. Ainsi, pour trouver le mot “louer”, les professeurs proposent d’abord le mot “ne pas vendre” puis “pour toucher un prix à la fin de chaque mois”, ce qui est une explication du mot en question.

Bien sûr, l’ouverture vers les élèves engendre des erreurs de leur part. Ils ne peuvent pas trouver les mots avec une telle facilité. Les professeurs interviennent pour corriger les erreurs : “ non, il est à lui” pour insister sur la propriété du bien et pour montrer que le mot recherché ne peut pas être “acheter”.

Les étapes qu’empruntent les professeurs visent à amener les élèves à trouver le mot manquant comme dans cet exemple. Ils peuvent le faire pour obtenir un discours conforme à ce qui est attendu en utilisant les mots appropriés...

4.1.5.1.1.1.5. La paraphrase

Les professeurs se servent aussi de la paraphrase qui est désignée en linguistique comme « une relation d’identité ou d’équivalence sémantique entre deux unités ». La paraphrase a pour intérêt de faciliter la compréhension en reproduisant autrement le même message. Le professeur se sert de la phrase de référence sans la modifier, ni de lui ajouter des informations supplémentaires. Bref, ils la rendent telle qu’elle avec l’utilisation d’autres termes comme les synonymes par exemple.

Prof : Pourquoi le futur ?

L’élève : Parce qu’il y a “dimanche prochain”.

Prof : oui, une action dans le futur. On ne peut pas mettre le passé composé.

Vous ne pouvez pas. Ce n’est pas possible de mettre un temps de passé.

Pour expliquer “pourquoi le futur”, le professeur se sert de la paraphrase pour permettre aux élèves l’accès au sens selon la représentation qu’il se fait de leurs difficultés linguistiques. Ainsi, le professeur ne cesse de reproduire l’énoncé de départ plusieurs fois dans les limites qu’il juge acceptables par les élèves. Il utilise ainsi les mots simples pour reproduire le même message : “ le futur” / ”le dimanche prochain” /

“action dans le futur” ou encore “le passé composé” / “un temps de passé”. Ces phrases sont toutes identiques par les relations de synonymie. Le professeur produit en fait le même message en réorganisant la présentation de son idée pour la rapprocher de la présentation sémantique de ses élèves.

Dans la paraphrase ci-dessus, toutes les phrases ont la même signification et conduisent les élèves à la même interprétation. Les phrases suivantes peuvent se substituer aux phrases précédentes. Les élèves s'ils n'ont pas compris les premières peuvent comprendre les suivantes leur offrant ainsi plusieurs entrées au sens de la phrase de base.

Entre la phrase de référence, moins ou pas comprise, l'élève reprend la main pour faire des rapprochements entre la phrase de base et la phrase paraphrastique. L'inférence est une technique de rapprochement entre deux unités de proposition qui lui permet de comprendre la première en se servant des éléments de la seconde.

En même temps, il permet aux professeurs de faire un discours métalinguistique procédant à la verbalisation d'une compréhension ou d'une appropriation de départ. Il peut choisir également – c'est ce qui est le cas souvent – d'appuyer sa verbalisation par le non verbal.

4.1.5.1.1.2. Les procédés non verbaux

Depuis longtemps, de Saussure s'est livré à une étude de langage sans le circonscrire dans le verbal. Le langage est composé en partie par le non verbal et le paraverbal.

La didactique des langues en général ne peut se sous-passer de la communication non verbale. Ces techniques qu'on peut qualifier de modalités extralinguistiques sont trop nombreuses pour les citer toutes. Comme dans le cas des techniques verbales, nous nous limitons à celles qui sont le plus utilisées en classe.

4.1.5.1.1.2.1. Les dessins et les images

La méthode *Taxi* est riche d'illustrations, ce qui montre qu'elle en fait un moyen d'accès au sens. Les élèves pourront facilement saisir le sens du mot "campagne" en observant la photo qui est devant leurs yeux : l'image rend compte d'un paysage calme et de verdure avec des maisons et des champs en arrière-plan. Bref, tout conduit à donner sens à ce mot (*Taxi 1* : 76 et 77). Même s'ils ignorent le signifiant, l'usage de leur expérience antérieure leur permet de saisir le signifié linguistique à apprendre à partir de son signifiant visuel.

L'image a un rôle spécifique dans l'apprentissage ; elle facilite l'accès à la signification en ce sens qu'elle permet aux élèves d'interpréter les signes linguistiques (campagne) au moyen du système des signes non linguistiques (illustration). En effet, l'image consisterait à un transcodage d'un sens étranger dans un sens iconique, directement accessible. Cet accès direct rend le recours à l'utilisation de la traduction et de la langue maternelle des apprenants.

Néanmoins, l'usage des images et des illustrations pour l'accès au sens n'est pas toujours évident. D'une part, la pratique de la classe montre qu'il ne peut faire l'objet d'illustration que les mots concrets, c'est-à-dire dont le référent correspond à un objet de la réalité. D'autre part, les images et les illustrations sont polysémiques comme les mots dans la mesure où rien ne garantit qu'elles soient interprétées dans un sens unique. Les élèves peuvent chacun de son côté comprendre une chose différente de celle de son camarade parce que l'image est décodée différemment.

À titre d'exemple, les élèves ne comprennent pas tous le sens de l'image de la tour Eiffel qu'ils ne connaissent pas. Certains l'interprètent autrement et demandent plus d'explication à leurs professeurs. Ils n'ont jamais vu la tour Eiffel et ce monument ne fait pas partie de leur expérience antérieure. Cela veut dire que pour saisir le sens que reflète l'image de la tour Eiffel et, tout dessin et image en général, il faut d'abord avoir cette expérience en tête.

4.1.5.1.1.2.2. Les gestes et les mimiques

Les gestes et les mimiques sont indissociables de la communication orale et de la didactique des langues. Les professeurs en font usage pour faciliter la communication avec les élèves et pour les amener à comprendre leurs propos.

Parce que le gestuel implique la compréhension, les professeurs l'utilisent pour apporter les indices dans l'accès au sens. Plus les élèves ont des indices, mieux ils auront la possibilité de suivre leur professeur et avoir accès à la compréhension, voire à mémoriser. C'est en tout cas ce qui apparaît dans l'attitude des élèves qui suivent les gestes de leur professeur pour comprendre :

Prof : je me lève à 7 heures du matin

D'abord, je me lave le visage

Ensuite, je prends mon petit déjeuner

Enfin, je mets mes vêtements et je pars à mon travail

Pour dire ces phrases et aider les élèves à les comprendre, le professeur ne se contente pas de les oraliser à haute voix. Il procède à une sorte de traduction gestuelle : pour la première phrase, le professeur pointe son index sur sa montre pour dire que le réveil se fait à une certaine heure. L'aide à la compréhension de la seconde phrase se fait des mains levées au niveau de visage en mouvement de haut en bas pour dire qu'il se lave son visage. La prise de petit déjeuner est symbolisée par un mouvement de la main amenée vers la bouche, les doigts groupés. Enfin, il ramène ses mains de l'arrière vers devant au niveau de ses épaules pour dire qu'il met ses vêtements et agite sa main du niveau de son corps vers le devant pour dire qu'il quitte la maison pour aller à son travail. La succession de ces étapes est faite en commençant par le pouce pour dire d'abord, suivi de l'index pour dire ensuite, puis le majeur pour conclure.

Le professeur utilise également le geste de la tête pour exprimer son acceptation ou sa désapprobation : à l'encontre d'un élève qui parle, le professeur peut incliner sa tête de haut en bas pour approuver ses propos. Cela a pour avantage d'encourager l'élève à poursuivre son discours. Il peut, par contre, utiliser dans le sens contraire le hochement

de la tête de la droite vers la gauche et inversement pour signifier à son élève qu'il ne partage pas ses propos sans l'interrompre pour autant.

Outre ces situations liées à l'utilisation des gestes pour le lexique, les professeurs utilisent les gestes aussi pour la grammaire. Ainsi, lorsqu'un élève omet d'inverser le sujet et son verbe lors d'une question, le professeur le lui rappelle par un geste : un mouvement de deux mains, la droite vers la place de la gauche et inversement. Le contexte de la communication combiné à ce geste est suffisant pour faire signifier à l'élève qu'il doit inverser la place du sujet et du verbe pour avoir une construction correcte grammaticalement pour une interrogation.

Ainsi, les élèves réalisent ce qui est attendu d'eux en interprétant les gestes et le comportement de leurs professeurs. Ils ne trouvent pas de difficulté particulière à comprendre les gestes et les mimiques de leurs professeurs car ils appartiennent tous à la même culture. Par conséquent, ils ne trouvent pas de problème à les interpréter d'une façon qui leur procure l'accès à l'information qu'ils comprennent aussitôt.

Les professeurs font usage du langage non verbal pour expliquer en peu de temps, là où le langage verbal met plus. De fait des connaissances linguistiques insuffisantes des élèves, les professeurs font de non verbal un moyen d'appuyer la transmission de l'information à leurs élèves. La communication ne peut passer correctement et d'une façon efficace entre les professeurs et leurs élèves de fait que les premiers sont les seuls à maîtriser le code dans lequel se déroulent les cours en classe, ce qui crée une situation de communication inégalitaire. C'est pour cette raison que le recours à une langue intermédiaire s'impose de lui-même est devenu accepté par les professeurs et les élèves faute de mieux.

4.1.5.1.2. L'exception, le recours à une langue intermédiaire

Le Bahreïn est un pays riche par son paysage linguistique où se côtoient plusieurs langues avec des statuts différents. Les élèves apprenant le français langue étrangère disposent en plus de la maîtrise de leur langue maternelle, l'arabe, d'une compétence avérée en langue anglaise.

Faisant partie de leur acquis, la langue étrangère est utilisée par les élèves dans leurs contacts quotidiens au moins d'une façon épisodique. Cette utilisation se trouve également dans l'apprentissage de la langue française en raison des rapprochements qui existent entre ces deux langues.

Les professeurs de la langue anglaise ne font aucune référence à une langue intermédiaire. Leur choix est restreint de fait que ce sont seules les langues arabe et anglaise qui sont les plus répandues dans la société bahreïnienne. De ce fait, ils ne font usage que de la traduction en langue arabe qui est la seule langue partagée entre tous les élèves. Cette contrainte ne se pose pas aux professeurs de français qui disposent de la langue anglaise qu'ils maîtrisent aussi bien que leurs élèves. Cette langue constitue un moyen rentable qu'ils peuvent exploiter pour assurer la bonne compréhension de leurs cours du français le cas échéant.

Les professeurs de français confirment ce constat dans le questionnaire. Le recours à la traduction ne se fait seulement pas par l'utilisation de la langue arabe. Ils utilisent également la langue anglaise comme langue intermédiaire pour discourir sur la langue française. Qu'est-ce qui justifie alors le recours à cette langue intermédiaire ? Comment les professeurs font-ils usage de la langue anglaise alors qu'ils peuvent utiliser la langue arabe qui est la langue maternelle des élèves ? Plus clairement, qu'est-ce qui justifie que l'anglais est mieux placé pour la transmission des connaissances que la langue arabe ?

Les professeurs font usage de la langue anglaise pour traduire certaines réalités exprimées en langue française. Ils justifient le recours à cette langue par les rapprochements qui existent entre les deux langues française et anglaise. L'un des professeurs le dit clairement : « parce qu'il y a pas mal de mots qui sont presque les mêmes » (Questionnaire : Annexe 4). Au lieu de perdre beaucoup de temps, ils peuvent trouver en effet dans la langue anglaise un moyen efficace et rapide de le faire comprendre aux étudiants. Tel est le cas par exemple des mots français "nom" et "difficile" qui peuvent facilement être compris en faisant référence aux termes anglais "name", "difficult", exemple que donne le professeur pour illustrer ce recours à la langue anglaise.

En effet, on peut imaginer que les élèves peuvent d’eux-mêmes faire usage de cette technique pour l’intelligence des termes français sans que les professeurs les invitent à faire des rapprochements entre les termes français et anglais. L’anglais peut être, dans une perspective didactique, un accélérateur d’acquisition du français par le jeu des rapprochements lexico-syntaxiques (Carrasco E. & Masperi M., 2004)⁹¹.

En le faisant, ils peuvent également donner aux élèves une fausse technique aux effets néfastes à défaut de les mettre en garde contre une utilisation aveugle de ce procédé. Cette réalité n’est pas toujours vraie et la langue anglaise au lieu d’être un moyen de traduction efficace peut conduire à une fausse compréhension. Certains mots, et les professeurs de français en sont conscients, peuvent être de faux amis. Ils s’écrivent de la même façon aussi bien en français qu’en anglais, mais ils renvoient à des acceptions différentes selon qu’on est en français ou en anglais.

Que les professeurs renvoient leurs élèves au glossaire figurant à la fin de la méthode *Taxi* ou que les élèves en face usage d’eux-mêmes, ils sont susceptibles de tomber sur ce genre de mots. Les faux amis complets, dits absolus ou stricts, sont des mots qui n’ont aucun des sens de leur vis-à-vis étymologique. Dans le glossaire, la méthode *Taxi* 1 traduit le mot “voyage” qu’elle utilise pour la première fois dans la leçon numéro 11 par le mot anglais “journey”. Le problème est que les élèves peuvent faire un rapprochement entre le sens du mot français “journée” et du mot anglais “journey” ce qui est une erreur puisque le premier se traduit par “day”⁹².

Les plus nombreux sont les faux amis partiels qui peuvent avoir certaines significations en commun. Le glossaire de la méthode *Taxi* 1 utilise l’adjectif “dynamique” qui a un sens équivalent à celui du mot anglais “dynamic”. Le problème se pose aux élèves par le fait que ce dernier mot a, en plus de sens français, la signification de “agressive” en marketing.

⁹¹ Depuis que les travaux de Hammer P. et Giauque G. S. (1988), ont proposé d’exploiter les similarités du vocabulaire entre le français et l’anglais pour faciliter l’apprentissage du français aux anglophones, cette didactique s’est étendue à toutes les langues romanes (Carrasco E. et Masperi M., 2004).

⁹² D’ailleurs les dictionnaires attirent l’attention des lecteurs sur ce point, voir par exemple le dictionnaire *Le Robert et Collins*.

La méthode *Taxi* utilise plusieurs mots qui n’ont pas une signification identique avec leurs sosies anglais : numéro : number/nombre : figure. Pour une liste complète des faux amis complets voir le dictionnaire d’Oxford.

Les professeurs peuvent observer facilement que les élèves font des associations entre les mots de différentes langues sans qu'ils fassent attention à lier les éléments du lexique au bon contenu mental. Il est de leur devoir d'expliquer à leurs élèves que les significations des mots français et anglais ne se rejoignent forcément pas car les mots n'ont pas la même histoire. Certes, ils ont des racines communes, mais les langues anglaise et française ont évolué différemment. Le problème c'est que les professeurs ont eux-mêmes des inquiétudes vis-à-vis de la traduction.

4.1.5.2. Les inquiétudes des professeurs vis-à-vis de la traduction

De mes entretiens, certains professeurs avec toute mon insistance et tout l'intérêt que j'accorde à la traduction, notamment à la pratique du thème et de la version me confient qu'il n'est pas question dans leurs classes de produire des traducteurs. Cela montre bien la confusion qui existe entre la traduction et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Les professeurs ne conçoivent pas que la traduction soit un moyen, parmi tant d'autres, qu'on peut exploiter dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Pour eux, la traduction a son domaine, en référence à l'enseignement de la traduction professionnelle. Ils pensent que chaque fois qu'il est question de faire la traduction cela n'a rien à voir avec l'enseignement du français qu'ils dispensent au sein des classes. Sur ce point, les professeurs de français et de l'anglais se rejoignent dans leurs positions.

Seuls certains professeurs, qui utilisent la traduction, se montrent prédisposés à aller plus loin dans la pratique de la traduction. En réponse à nos questions sur une utilisation plus ambitieuse de la traduction, ils répondent qu'ils n'ont pas les connaissances sur comment aborder la traduction en classe. S'ils le font, c'est pour répondre aux besoins des élèves et dans les limites de leur connaissance en traduction (Entretiens avec les professeurs).

Et puis, la traduction n'est pas une activité aussi simple qu'on pourrait le penser. Certains professeurs reconnaissent que l'usage de la traduction exige des compétences plus poussées de leur part que de la part des élèves. Ils nous confient ouvertement qu'ils

n'ont pas les réponses à toutes les questions que soulève la traduction. Certaines questions pointues relèvent de la compétence des spécialistes plutôt que des professeurs des langues étrangères. Nous utilisons, dit un professeur, nos connaissances pour répondre aux questions posées et satisfaire les demandes des élèves, car « je ne peux pas laisser les questions de mes élèves sans réponse » (Questionnaire : Annexe 7). Le même professeur admet donc qu'un spécialiste aurait fait mieux et souhaite une formation en traduction.

Refusant toute place à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les professeurs ne font pas de la traduction une priorité. Il suffit de comparer le sérieux des professeurs quand il est question de la traduction par rapport aux autres exercices. Les professeurs reconnaissent qu'ils ne préparent pas les exercices de traduction à l'avance. Tous les types de traduction pratiqués, et pour le français et pour l'anglais, se font toujours à l'improviste en classe et en fonction des besoins des apprenants. Et quand il arrive aux professeurs de donner des exercices de traduction à faire à la maison, ils ne préparent pas leurs exercices avant de venir en classe (Questionnaire : Annexes 4 à 13).

À la question de savoir si les professeurs des langues étrangères à Bahreïn ont suivi, à un moment donné de leur vie, un cours de traduction, ils répondent tous par la négative. Cette question nous apporte une partie de réponse sur la position de nos professeurs vis-à-vis de la traduction et sur sa pratique. Non seulement ils n'ont pas suivi des cours de ce type, mais ils n'ont pas connu également l'expérience d'enseignement/apprentissage des langues étrangères par la traduction. Cette raison est avancée chaque fois qu'il est question de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à Bahreïn. Les professeurs disent clairement qu'ils n'ont jamais appris la langue française ou la langue anglaise par la traduction. L'apprentissage de la langue française s'est toujours fait par un accès direct à cette langue (Entretiens avec les professeurs).

Partant de là, certains professeurs ne voient pas ce qu'une formation en traduction pourra leur apporter alors que celle-ci n'a aucune raison d'être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Selon les professeurs bahreïnais, la formation en traduction ne peut trouver donc place qu'au sein des universités et instituts

spécialisés dans la traduction. Les professeurs de langues étrangères comme le français n'ont rien à voir avec cet enseignement. Le peu de connaissances qu'ils ont de leur langue maternelle et de la langue française suffit pour la maigre utilisation qu'ils font de la traduction en classe de français.

Il semble que les professeurs qui disent ne pas avoir besoin d'une formation en traduction comprennent la traduction au sens précis de ce terme. Autrement dit, la traduction dont ils parlent est celle qui est faite pour elle-même et non celle qui est faite dans l'objectif d'enseigner-apprendre les langues étrangères.

Les propos des professeurs sur le recours à la traduction en classe pour apprendre l'anglais ou le français, quoique différents, se résument dans la position suivante : les professeurs ne voient pas de mauvais œil l'intérêt d'une formation en traduction si ce n'est qu'elle ne sert à rien. C'est donc au final tout l'intérêt de la traduction qui est rejeté dans l'enseignement/apprentissage de ces deux langues étrangères. Les propos de Mariam, professeur d'anglais, sont révélateurs à cet égard quand elle considère que : « la formation en traduction est utile, mais pas besoin d'elle. La traduction prend beaucoup de temps et demande d'énormes efforts et les bénéfices seront relativement bas »⁹³ (Questionnaire : Annexe 12).

Grosso modo, les professeurs ne font usage de la traduction dans les classes de langues étrangères que pour satisfaire les demandes des élèves et éventuellement pour gagner du temps une fois que l'explication ne passe pas. Ils parlent donc d'une traduction générée par la nécessité et, de ce fait, est passagère. En d'autres termes, le recours à la traduction n'est qu'une exception engendrée par les insuffisances des élèves en français langue étrangère. Le recours à la traduction disparaîtra de lui-même une fois que les élèves auront acquis un minimum de connaissances linguistiques leur permettant de comprendre la langue française sans avoir besoin d'utiliser la langue maternelle (Questionnaire : Annexe 4).

Il faut dire que l'«état de nécessité» dont parlent les professeurs doit être nuancé. La traduction est un besoin impérieux de la part des élèves qui ont besoin de comprendre la langue étrangère pour avancer dans leur apprentissage. Ce qui est supposé n'être

⁹³ C'est nous qui traduisons.

qu'un "état de nécessité" et éphémère est devenu en réalité imposé et pérenne. Pourquoi donc ne pas institutionnaliser une pratique et lui donner le statut que lui revient dans les faits ? Pour cela, il faut commencer d'abord par une analyse des inquiétudes des professeurs pour trouver leurs véritables justifications.

4.1.5.3. La justification des inquiétudes des professeurs

L'analyse des réponses au questionnaire laisse présager les inquiétudes des professeurs aussi bien de français que d'anglais quant au recours à la traduction. Ces angoisses ne se distinguent pas de celles que nous avons rencontrées dans le cas des méthodes qui se dressent contre l'usage de la traduction de fait de ses liens avec la méthode traditionnelle.

On peut penser de prime abord que la formation de ces professeurs est pour quelque chose dans leur position vis-à-vis de la traduction et son utilisation en classe de langues étrangères. Ce sont généralement des professeurs qui se sont formés à un usage direct de la langue cible sans passer par la langue arabe ou une langue intermédiaire. Comme nous l'avons dit, le seul usage toléré de la traduction est limité dans des cas exceptionnels de nécessité.

Si on reprend les principaux arguments qui militent contre l'utilisation de la traduction tels qu'ils sont formulés dans les réponses des professeurs à notre questionnaire on remarque ce qui suit :

- Ce recours serait une perte de temps plus qu'un gain en compréhension. La traduction nécessite un investissement en temps qu'ils n'ont pas. En effet, quoiqu'il puisse constituer un gain de temps d'un point de vue de l'explication, elle est aussi une perte de temps en ce sens que les professeurs s'attardent sur la traduction et n'avancent pas dans leurs cours.

Cette première position veut insister sur le fait que la traduction serait un bon moyen si elle a été bien canalisée dans son objectif : apporter une explication à des cas difficiles à la compréhension en raison de leur caractère abstrait. Pour une économie de

moyen et dans un souci de gagner le temps il vaut mieux le faire en langue arabe. Cette position est plus rencontrée chez les professeurs de langue anglaise que chez leurs confrères de langue française. Il s'agit d'une position extrême qui réfute complètement la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est une position très rare, car même les professeurs qui ne reconnaissent à la traduction que des points négatifs en usent dans les cours pour expliquer les termes anglais. Néanmoins, la traduction dans ce cas est un fait très rare. Les élèves sont à un niveau avancé en langue anglaise et leurs besoins par rapport à la langue arabe pour comprendre ne sont pas pressants. Ils disposent d'une certaine autonomie à l'égard de la langue maternelle pour appréhender les situations de communication en langue anglaise. Toutefois, les professeurs ne savent pas, ou préfèrent ignorer que le fait de ne pas utiliser la traduction ne signifie pas son absence dans l'enceinte des écoles d'anglais.

- La traduction peut être un moyen de sortir du cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pour transformer les cours en cours de langue arabe sur le français

Cette position qui craint une utilisation massive de la langue arabe à la place de la langue française est posée par les professeurs qui s'interrogent sur la place de la langue française et de la langue arabe au cas où la traduction est admise en classe de français. Si le procédé de la traduction est introduit, il faut se demander, veulent dire les professeurs, que restera pour le français dans cet enseignement/apprentissage et quelle sera la part de l'arabe dans ce cours ?

Il faut dire que les justifications qui vont jusqu'à admettre la transformation d'un cours de langue française en un cours en langue arabe ne se motivent pas par le manque des connaissances linguistiques de la part des élèves. L'utilisation de la traduction n'est pas une excuse pour supplanter l'utilisation directe de la langue française, mais un moyen qui doit contribuer à son enseignement/apprentissage. Il n'est pas question d'affaiblir la place de la langue française en classe de français langue étrangère ; au contraire, il s'agit de faciliter son apprentissage.

Les professeurs ont-ils sciemment ou inconsciemment écarté la question de la traduction par rapport aux considérations qui tiennent à eux-mêmes ? Autrement dit,

demander aux professeurs un enseignement par la traduction n'est-il pas leur demander de faire quelque chose qui les dépasse ?

Abordant leurs appréhensions personnelles à l'égard de la traduction, on ne doit pas sous-estimer les lacunes des professeurs eux-mêmes. Leur rejet de la traduction et de la langue maternelle en général pourrait s'expliquer par l'ignorance de ses principes plus que par les effets néfastes qu'aurait la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère. Même s'ils mettent ce prétexte en avant, ils peuvent cacher ainsi leur réticence à l'égard de ce procédé dont ils ignorent le processus.

Il se peut que certains d'entre eux expriment des doutes par rapport à la traduction alors que celle-ci serait utile si on en fait usage à bon escient. Il faut donc inviter les professeurs à reconsidérer leurs positions même s'ils peuvent trouver que cette technique n'est pas toujours possible lorsqu'il s'agit de traduire les faits culturels.

4.1.6. Les éléments d'ordre culturel et la traduction

Les aspects culturels sont des éléments qui se posent avec acuité lorsqu'il est question de traduire, y compris pour les professionnels. La linguistique a traité cette question en lui consacrant des développements importants. Elle y voit un problème majeur et un obstacle infranchissable. Qu'en est-il des professeurs bahreïnais ? Comment se comportent-ils face aux problèmes culturels ? Refusent-ils de traduire ou traduisent-ils pour autant et comment ?

Tout comme les linguistes, les professeurs de français et de l'anglais admettent que les éléments culturels sont très difficiles à traduire. Certes, ils ne vont pas jusqu'à s'opposer au recours à la traduction à cause de ces difficultés culturelles, mais certains professeurs répondent purement et simplement qu'ils évitent d'entrer dans de telles situations lorsqu'elles sont très difficiles à expliquer. Généralement, les professeurs disent qu'ils ne donnent pas des traductions qui sont de cette nature et évitent d'entrer dans les détails (Questionnaire : Annexe 6). Certes, mais qu'en est-il lorsque de tels éléments s'imposent d'eux-mêmes, parce qu'ils sont contenus dans des textes proposés à la lecture ?

Il est vrai que l'astuce d'éviter de se pencher sur la traduction des éléments culturels peut être pratiquée comme solution sauf qu'elle n'est pas toujours possible, voire inefficace. Les éléments culturels spécifiques à chaque langue et à ses locuteurs sont très présents quand il est question d'apprendre-enseigner les langues étrangères.

Pratiquement, tous les textes regorgent d'éléments culturels. La méthode *Taxi*, qui est proposée aux élèves bahreïnais, ne méconnaît pas les éléments culturels. Elle aborde la vie privée et professionnelle ainsi que la connaissance de la France et de sa culture. Comment réagissent alors les professeurs devant les éléments culturels qu'il faut expliquer ?

Certains professeurs refusent d'emprunter d'autres chemins que celui de la langue où ils sont émis. Pour leurs explications, les professeurs utilisent la langue française pour expliquer les éléments culturels liés à cette langue. Autrement dit, cette première solution écarte la solution de la traduction comme moyen d'expliquer les éléments d'ordre culturel. Le métalangage est utilisé comme l'explique ce professeur de la langue française : « je les [les éléments culturels] explique simplement en français en paraphrasant. » (Questionnaire : Annexe 5)

L'explication des éléments culturels par la traduction intralinguale est le premier moyen à suivre, notamment par les professeurs qui refusent l'utilisation de la traduction interlinguale. Ce refus peut être compréhensible dans le cas où certains mots français n'ont pas d'équivalents dans la culture bahreïnienne. C'est ainsi le cas de Hakim, ce professeur de français qui se demande à juste titre comment traduire "Mardi gras" à moins de l'expliquer dans la langue française comme une fête française (Questionnaire : Annexe 5). Il est vrai que ce genre d'explication est réducteur s'il ne complète pas cette première explication par un ensemble d'éléments pour la caractériser.

L'explication des éléments culturels peut porter sur les différences entre les peuples français et bahreïni par des rapprochements entre les deux cultures. Si certains professeurs font ce genre de comparaison (Questionnaire : Annexes 5 et 9), d'autres n'ouvrent pas la voie à ce que les discussions s'enchaînent sur ces questions. La comparaison est le simple fait du professeur qui explique, mais ne rentre pas dans des comparaisons entre les deux cultures française et bahreïnienne, car cela n'est pas le sujet de son travail (Questionnaire : Annexe 6).

Hakim est l'exemple type de la démarche qui refuse de rentrer dans la comparaison des cultures : « il m'arrive d'expliquer pourquoi madame Robert s'appelle ainsi : à Bahreïn, la femme une fois mariée conserve l'utilisation de son nom familial. En France, depuis longtemps, la femme mariée est appelée au nom de son mari » (Questionnaire : Annexe 5).

Le professeur explique cette donnée dans le but de comprendre le texte lu. Il n'est pas question de faire la comparaison entre le cas français que Hakim vient d'expliquer et le cas bahreïni où la femme conserve l'utilisation de son nom de jeune fille. Dans tous les cas, la comparaison entre les deux systèmes n'est pas ouvertement proposée aux élèves. Ce professeur trouve à cela une raison : « on ne peut pas proposer des sujets de ce niveau, car les élèves n'ont pas de bagages culturel et lexical pour traiter de tels sujets. Pour cela on se contente des explications en langue française et, le cas échéant, en langue arabe pour expliquer le nécessaire » (Questionnaire : Annexe 4).

Observons que les positions des professeurs ne vont pas jusqu'à nier la relation inhérente entre la culture et la langue. L'enseignement des langues étrangères est inséparable de l'enseignement des faits culturels qu'elles véhiculent. La langue-culture française fait un seul ensemble que les professeurs inculquent à leurs élèves. De cet exemple, les professeurs peuvent soit expliquer les faits culturels en faisant des rapprochements entre les cultures, soit expliquer le fait culturel, comme le fait Hakim, et laisser aux élèves la liberté de faire des assimilations avec leur propre culture. Dans les deux cas, le professeur devient un médiateur culturel qui suscite la curiosité de ses élèves et les pousse à s'ouvrir vers les autres sans faire une hiérarchisation entre les cultures qui discriminent les unes par rapport aux autres. Par conséquent, ignorer les aspects culturels réduira la qualité de l'enseignement du français.

Si la majorité des professeurs rechignent à rentrer dans les détails et « essaye de traduire autant que possible »⁹⁴ en utilisant les différents procédés pour rapprocher l'idée de l'élève, ils admettent qu'ils finissent souvent par utiliser la traduction (Questionnaire : Annexe 12). Cette traduction intervient en dernier recours, lorsque les autres moyens ne servent pas à transmettre l'information. C'est une fois arrivés à ce point de non retour

⁹⁴ C'est nous qui traduisons.

que les professeurs cherchent dans la traduction les notions, les exemples convenables pour le faire. Pour traduire à ses élèves le mot “Mardi gras”, Hakim propose non pas la traduction de ce mot qui n’a pas d’équivalent dans la culture bahreïnienne, mais l’équivalent de son explication : “عيد فرنسي” (°īd faransī) “fête française” (mot à mot).

Les professeurs de français disent utiliser également la langue anglaise dans leur traduction. Ils trouvent dans cette langue le moyen de dire ce que la langue arabe n’a pas prévu en raison de manque d’équivalents en langue arabe. Dans ses explications des auxiliaires “être” et “avoir”, Nezha se sert des auxiliaires “to have” et “to be” anglais pour expliquer leur place et leur rôle dans une phrase.

Si cela est normal entre l’arabe et le français en raison de leurs différences profondes, le secours peut alors être trouvé dans le couple français/anglais car les deux langues ont des visions du monde proches. La langue anglaise et ses éléments culturels peuvent s’inviter facilement dans le cours de français pour expliquer certaines notions difficiles. La raison est que les élèves ont déjà beaucoup appris sur la langue anglaise et de sa culture. Les similitudes entre ces deux langues facilitent des traductions plus que ce qui n’est pas le cas pour le binôme arabe/français. Si Nezha s’est servie de l’anglais pour expliquer les auxiliaires c’est parce que l’arabe ne les possède pas.

La recherche d’équivalents précis aux termes français n’est pas le souci majeur des professeurs de français. Ce qui les intéresse, affirment-ils, est de donner le sens des mots et des expressions français en langue arabe et non pas de trouver les équivalents précis. Vu que la traduction n’est pas préparée à l’avance, les professeurs appliquent le même schéma pour traduire les mots français pour lesquels ils n’ont pas un équivalent au moment précis. S’il est difficile, voire impossible, aux professeurs d’avoir en tout temps des équivalents précis aux termes français, ils utilisent de l’explication en langue arabe. L’urgence d’expliquer le lexique français ne leur laisse pas énormément de temps pour sélectionner les mots équivalents en arabe.

Cette position des professeurs, surtout ceux qui font fi du rôle de la traduction dans l’acquisition du français ne sont pas d’accord avec la position des élèves qui fait usage de la traduction pour comprendre.

4.2. Les élèves, la traduction et l'enseignement du français langue étrangère

Les élèves sont les demandeurs de la traduction en classe de français langue étrangère. Ils y trouvent un moyen efficace de comprendre les termes de la langue française, soit en sollicitant les professeurs pour leur donner les équivalents en langue maternelle, soit en faisant la traduction eux-mêmes.

Nous avons remarqué cet enthousiasme des élèves à l'utilisation de la traduction en les abordant à la sortie du cours de français au lycée *Madinat Hamad*. Pendant une demi-heure, les élèves ont affirmé la facilité que leur procure l'utilisation de la traduction en ces termes : « on ne peut pas tout comprendre, la traduction nous aide beaucoup à saisir le sens exact de terme alors que dans l'explication, que nous donnent les professeurs, on n'en fait que des approximations » (Entretiens avec les élèves).

La traduction permet donc de donner la bonne acception du mot rencontré en français au lieu de l'à-peu-près du métalangage. L'explication, lorsqu'elle est donnée en français, laisse circuler plusieurs significations plus au moins proches du véritable sens du mot. Les élèves mobilisent souvent leurs acquis en anglais pour trouver la signification de certains mots. Or les ressemblances entre eux, telles celles qui existent entre les mots qui sont proches dans leur graphie et leur sens induisent des confusions. Nous avons vu le cas des faux amis où les élèves assimilent à tort des mots comme "librairie" et "library". Alors que le mot anglais désigne la bibliothèque, le mot français désigne ce qui est traduit habituellement en anglais par "bookshop"⁹⁵.

Faute de traduction en classe, les élèves nous affirment disposer presque tous de dictionnaires bilingues (français/arabe et français/anglais) à la maison. Ces dictionnaires les aident dans leurs lectures et compréhension des textes français qu'ils travaillent à l'avance à la maison pour pouvoir suivre le professeur dans ses explications.

La traduction est également présente en dehors de la classe où les élèves ont la totale liberté de l'utiliser. Les échanges entre les élèves se font sur le lexique avec des questions sur la signification de certains mots qu'ils viennent de voir. Les élèves disent ainsi qu'il leur arrive de demander « comment traduire tel ou tel mot en arabe ». Les

⁹⁵ Pour le problème des faux amis entre le français et l'anglais voir supra.

interrogations entre les élèves portent également sur la traduction de certaines unités en arabe ou en français : “quelquefois”, “بعض الأحيان” (ba°d al-aḥyān). Les défis de traduction sont utilisés pour tester la culture générale des camarades de classe en utilisant quelquefois la traduction trilingue français/arabe/anglais (Ibid).

Comment vas-tu ?	How are you ?	كيف حالك؟
		(kayfa ḥāluka)

Le recours à la traduction et à l'utilisation de la langue maternelle pour comprendre le français intervient également à la maison où le français devient un sujet de discussion. Les questions échangées sont proches de celles que les élèves échangent entre eux. Comment traduisons-nous ceci ou cela en français ? La traduction porte sur tout et rien : “معزة” (ma°iza) “chèvre” ; “بسم الله” (bismi Allah) “au nom de Dieu”, etc.

Cette assimilation de la langue française à la langue maternelle ne se fait pas dans le seul moyen d'apprendre la signification des termes français. Elle se fait également pour comparer les structures des deux langues puisqu'il est question de voir comment on construit les phrases en langue française comparativement à l'art de les agencer en langue arabe. Le plus souvent, la comparaison n'est pas à écarter entre les deux langues, source et cible, dans toutes leurs dimensions lexicales et grammaticales.

Les comparaisons entre les langues sont un prétexte pour évaluer la facilité ou la difficulté d'une langue. Les arabophones jugent globalement la langue française difficile par rapport à la langue arabe – ou tout au moins par rapport à la langue anglaise. Les élèves bahreïnais affirment que tout se lit en anglais et de ce point de vue l'arabe est une langue moins difficile que la langue française qui est spécifique avec ses règles (Ibid).

Faut-il déduire de cela que l'apprentissage d'une langue étrangère nouvelle ne peut être réalisé sans passer par des connaissances acquises en langue maternelle ou dans une autre langue étrangère ou seconde ?

Le recours des élèves bahreïnais à la traduction et à la langue maternelle dans diverses situations en classe et en dehors de la classe montre leur attachement à leurs acquis linguistiques qu'ils comptent utiliser dans l'acquisition de nouvelles langues. Il

montre que l'acquisition du français ne peut se faire en découpage avec leur langue maternelle et leurs acquis en anglais également. Bref, les élèves déploient toutes leurs connaissances qu'ils comptent exploiter pour faciliter leur acquisition de la langue française.

La traduction est le moyen le plus sollicité et le plus proche de l'élève par rapport aux autres techniques. Comprendre le mot dans le contexte de la phrase ou du texte, saisir le sens des termes français par l'approche globale du texte et utiliser les dessins n'ont de place devant le recours à la traduction qui est l'exercice, à la fois le plus rassurant et le plus aimé. Elle rassure, car il s'agit de moyen qui permet aux apprenants d'avoir la certitude de comprendre le sens ; c'est un moyen rapide qui leur permet d'écarter le détour par d'autres moyens plus complexes pour comprendre...

Si la traduction est l'un des moyens qu'il faut utiliser dans les classes de français à Bahreïn, cela ne veut pas dire que les élèves peuvent traduire aisément. L'utilisation de la traduction est un moyen qui assure la compréhension parfaite des élèves, mais elle n'est pas un exercice qu'ils maîtrisent comme le montrent les erreurs qu'ils commettent dans leurs transferts.

5. L'analyse de corpus de traduction

Ce corpus provient pour la plupart des cas des erreurs de traduction relevées par les professeurs en classe de français. Ces erreurs sont citées par les professeurs à titre d'exemple, soit dans leurs réponses au questionnaire, soit dans les échanges que nous avons avec eux. Ce premier corpus est complété par des erreurs relevées en classe à l'occasion des recours à la traduction que certains professeurs ont accepté de faire pour le besoin de ce travail. Il est secondairement alimenté par les erreurs communes aux apprenants arabophones en général.

Nous nous intéressons à l'analyse de toutes les erreurs et particulièrement à celles qui sont les plus fréquentes. Nous empruntons l'approche classique qui distingue entre les fautes de traduction.

Précisons au préalable que la plupart de nos traductions concerne les transferts de la langue française vers la langue arabe. Étant des étudiants débutants en français langue étrangère, ces élèves sont plus intéressés par la compréhension des textes et des documents de la langue française que de traduire des termes arabes en français. Par conséquent, les exemples de traduction de L1 vers L2 ne sont pas nombreux.

5.1. Les erreurs de traduction

Nombreuses sont les erreurs de traductions que commettent les élèves bahreïnais dans leur passage de L1 vers L2 ou inversement. Ces erreurs peuvent prendre plusieurs formes amenant ainsi à diverses transgressions des règles des langues arabe et française. Dans certaines traductions, l'erreur est une transgression des règles de la traduction.

5.1.1. Les fautes de traduction

Les fautes de traduction peuvent être classées selon leur gravité en trois catégories : le contresens, le faux sens et le non sens. Entre les trois notions d'erreurs, le traducteur peut hésiter plusieurs fois sur le classement d'une erreur par rapport à une autre. Il faut dire que la délimitation entre ces trois types d'erreurs n'est pas très claire et qu'elles sont susceptibles de recevoir plusieurs définitions (Dussart A., 2005).

5.1.1.1. Le contresens

Nous parlons de contresens chaque fois que les élèves bahreïnais attribuent « à un segment du texte de départ un sens contraire à celui qu'a voulu exprimer la pensée de l'auteur » (Delisle J. et al., 1999 : 23). Plus clairement, il y a contresens dans deux situations : « (a) quand on attribue à un mot une signification qui n'est pas la sienne et (b) lorsqu'on lui attribue une valeur déterminée par l'ordre des mots ne correspondant pas à sa place. Il s'agit souvent de mots inconnus que l'on traduit sans tenir aucun compte d'une logique imposée par le contexte » (Gouadec D., 1974 : 9).

Dans leurs tentatives de traduction, les élèves dénaturent le sens de la phrase de départ par rapport à l'intention de son auteur. Cela donne un sens différent de la signification véritable du message source (*Dictionnaire de l'Académie française*). Nous allons examiner ce genre de faute dans les deux sens, L1 vers L2 et L2 vers L1.

5.1.1.1.1. La traduction de L2 vers L1

Le plus souvent, les élèves traduisent du français, la langue qu'ils apprennent, vers l'arabe. En effet, pour s'assurer de la compréhension des mots et des phrases du français, rien ne vaut de les traduire par des mots et des phrases en arabe.

<p>Les paroles du poème</p>	<p>*كلمات الشاعر (kalimāt aš-šā'ir) * Les paroles du poète (mot à mot)</p>
<p>→ كلمات الشعر (kalimāt aš-ši'r)</p>	
<p>Je fais les courses chaque samedi</p>	<p>*أعمل السباق كل سبت (‘a°malu as-sibāq kulla sabt) * je fais la course chaque samedi (mot à mot)</p>
<p>أتسوق كل سبت (‘atasawwaqu kulla sabt)</p>	

Comme ils font leurs premiers pas dans l'apprentissage de la langue française, les élèves bahreïnien n'ont pas encore des connaissances suffisantes en cette langue. Il est évident que leur problème n'est pas dans la maîtrise de l'arabe. Ils savent sûrement faire la distinction entre “الشعر” (aš-ši'r) “poème” et “الشاعر” (aš-šā'ir) “poète”. La littérature arabe est très riche de ce type littéraire d'expression pour ne pas arriver à faire cette distinction. Les acquis des élèves en français, notamment son vocabulaire, ne leur permettent pas de distinguer le poème comme écrit et le poète comme auteur qui compose ce genre de littérature.

La conséquence est que dans la première phrase, le sens est totalement trahi. Le destinataire de message en langue arabe ne peut le comprendre, non pas par ce qu'il est

faux, mais parce qu'il ne correspond pas au sens de départ. En effet, la phrase "les paroles du poème" traduite par la phrase "كلمات الشاعر" (*kalimāt aš-šā'ir) n'est pas correcte. Si structurellement la phrase en arabe est correcte, elle ne donne pas le sens fidèle de la phrase en français. Le destinataire final n'a pas le sens de la phrase en français, mais un sens dénaturé par rapport à l'attention du locuteur premier.

Dans la deuxième phrase, les élèves ont confondu le mot "courses" qui est l'action d'acheter ce qui est nécessaire pour la vie quotidienne et le mot "course" comme épreuve de vitesse. Il semble que les élèves s'attachent au premier sens du mot sans se rendre compte qu'un mot peut avoir plusieurs significations selon le contexte. Cette confusion fait que le mot "السياق" (as-sibāq) "la course" est donné en équivalent au mot "courses" en tant que des achats ou "المقتضيات" (al-moqtaḍayāt) en arabe.

D'autres types d'erreurs résultent d'une incompréhension des phrases de départ. Parce qu'elle est mal comprise, la phrase ne peut être rendue en respectant sa signification première. L'importance de la compréhension de l'énoncé avant de traduire apparaît à travers ces deux phrases.

<p>Le moral est bon</p> <p>→ المزاج جيد</p> <p>(al-mizāğ ġayyid)</p>	<p>*الأخلاق جيدة</p> <p>(al-aḥlāq ġayyida)</p> <p>* Les mœurs bonnes (mot à mot)</p>
<p>Il a un bon caractère</p> <p>→ له طابع جيد</p> <p>(lahu ṭāba°un ġayyid)</p>	<p>*له حسن الانطباع</p> <p>(lahu ḥusnu al-inṭibā°)</p> <p>* Il a une bonne impression (mot à mot)</p>

Le moral en tant qu'état d'esprit dans la phrase de départ n'a rien de proche avec le mot "الأخلاق" (al-aḥlāq) "mœurs" par lequel il a été traduit. Là encore, il semble qu'il y a une confusion dans l'esprit des élèves entre les deux mots : le mot "la morale" d'une part qui est liée aux mœurs et au comportement qu'il faut avoir pour être en harmonie avec la société dans laquelle on vit ; et d'autre part, le mot "le moral" défini

comme l'état psychologique dans lequel se trouve une personne, lequel d'ailleurs peut être bon comme il peut être mauvais.

Le constat qu'on peut faire sur la dernière traduction est différent, car le problème ne réside pas dans la phrase de départ, mais dans celle d'arrivée. Il est possible que les élèves n'aient pas bien appréhendé la phrase "il a un bon caractère" pour la traduire par la phrase "له حسن الإنطباع" (laḥu husnu al-inṭibā°). Le problème de traduction dans cette phrase se résume dans la traduction du mot "caractère" par "الإنطباع" (al-inṭibā°).

Il faut partir dans le sens inverse pour se rendre compte que cette traduction est un contresens. Le sens du mot "الإنطباع" (al-inṭibā°) en arabe peut être rendu par son équivalent en français, "impression" et non pas par le mot (caractère) qui est l'équivalent du mot "طابع" (tāba°).

Ce contresens peut trouver son explication dans la confusion entre le sens des mots "طابع" (tāba°) qui peut se rendre par le mot "caractère" et le mot "إنطباع" (inṭibā°) qui lui se traduit par "impression".

Ces deux exemples montrent que les élèves peuvent commettre des erreurs qui aboutissent au contresens. Généralement, leur insuffisante maîtrise de la langue française justifie ce genre d'erreurs même s'il n'est pas écarté qu'il provient aussi de l'arabe.

5.1.1.1.2. La traduction de L1 vers L2

S'il est facile de trouver des exemples de traduction lorsqu'il est question de traduire de la langue française vers la langue arabe, ils sont très rares dans le sens inverse. Cette situation est rencontrée non pas parce que les apprenants ne commettent pas ce genre d'erreurs, mais parce que la traduction de L1 vers L2 est rarissime.

Pourtant ce type d'exercice est rencontré selon les professeurs : les élèves utilisent une forme de traduction dans leurs productions orale et écrite qui consiste à réfléchir en arabe et à traduire cet énoncé en français avant de le verbaliser ou de l'écrire. Il arrive aussi que les élèves s'expriment sur un contexte particulier connu des professeurs ; l'énoncé de l'élève est alors une traduction d'un énoncé conforme en arabe.

Seule la nature de la faute dans la phrase en français nous renseigne sur ce constat. Les élèves le confirment d'ailleurs lorsque les professeurs leur demandent s'ils veulent bien dire ceci ou cela.

إشترى أكثر من اللازم (ištārā 'akṭar mina al-lāzim) → Il a trop acheté	*Il a acheté beaucoup
---	-----------------------

La traduction des élèves de l'arabe vers le français est plus difficile que la traduction du français vers l'arabe. Tandis que dans le dernier cas, les élèves se heurtent en premier lieu à un problème de compréhension dans le second ils ne possèdent pas le vocabulaire suffisant pour rendre leurs pensées en français.

C'est ainsi que dans la phrase ci-dessus, les élèves veulent affirmer une chose ; mais, faute des mots équivalents, ils ont renoncé à l'équivalence en faveur d'un énoncé plus proche. Le contresens est évident dans le résultat de la traduction. La phrase “* il a acheté beaucoup” trahit le vouloir dire de l'énonciateur dans la phrase “إشترى أكثر من اللازم” (ištārā 'akṭar mina al-lāzim), qui veut dire qu'“il a acheté plus que le nécessaire” ou finalement “plus qu'il en a besoin”. Cet excès peut être rendu en français par l'adverbe de quantité “trop”.

Les traductions des élèves donnant lieu à des contresens sont aussi fréquentes que celles de faux sens. Ces erreurs s'expliquent soit par une mal compréhension, soit par l'insuffisance de leurs connaissances en français.

5.1.1.2. Le faux sens

Moins grave que le contresens, le faux sens est largement présent dans les traductions des élèves en classe de français. Cette faute de traduction consiste à « attribuer à un mot ou à une expression du texte du départ une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens » (Delisle J. et al., 1999 : 40).

Cette altération du sens apparaît dans la traduction de la phrase : “il vit des problèmes considérables”. Voulant traduire cette phrase, les élèves commettent une faute légère qui ne dénature pas complètement son sens premier.

يعيش مشاكل كثيرة*	
(*ya°īšu mašākil kaṭīra)	
*Il vit des problèmes nombreux (mot à mot)	

La traduction des élèves n’a pas dénaturé complètement le sens de la phrase de départ. Il semble que les élèves ont une appréciation erronée de la signification pertinente du mot “considérable”. L’interprétation fautive a conduit à une impropriété. En effet, en choisissant d’opposer le mot “كثيرة” (kaṭīra) “nombreuses” au mot “considérables”, les élèves ont attribué à ce mot un sens inexact. Le mot “considérable” est utilisé dans la phrase pour parler de l’immensité des problèmes auxquels il fait face.

→ يعيش مشاكل كبيرة	
(ya°īšu mašākil kabīra)	

Dans la phrase qui suit, la faute de traduction n’est pas aussi étendue que l’est dans le cas du contresens. Car partant de la phrase arabe, les élèves traduisent en cherchant les équivalents correspondants un par un. Du coup, la traduction obtenue est erronée.

شربت الحريرة قبل أن أذهب للنوم	*J’ai bu la soupe avant d’aller dormir
(šaribtu al-ḥarīra qabla ‘an ‘aḏhaba linnawm)	
→ J’ai mangé la soupe avant d’aller me coucher	

La phrase “*j’ai bu la soupe...”, est traduite de l’arabe sans que l’élève vérifie si cela se dit dans la langue d’arrivée. Certes, on comprend ce que veut dire cet apprenant, sauf que sa traduction est un faux sens. Si dans la langue arabe il est communément admis, voire correcte de dire “شربت الحريرة” (šaribtu al-ḥarīra), en langue française, la soupe se mange et ne se boit pas. Il fallait donc utiliser le mot “manger” comme équivalent au mot “شرب” (šariba). Cette erreur de traduction pourra être analysée

encore sous l'angle culturel, lequel nous éclairera davantage sur les différences entre les deux cultures.

5.1.1.3. Le non sens

Le non sens est une faute qui donne lieu à une proposition ou une phrase dépourvue de sens, ou selon la définition de la *Terminologie de la traduction*, « une faute qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens qui a pour effet d'introduire dans le texte d'arrivée une formulation absurde » (Delisle J. et al., 1999 : 58).

Il s'agit ici de la faute la plus grave que l'on puisse commettre en traduction. Ce genre de texte pose le problème de la compréhension du texte de départ comme dans les phrases suivantes.

Elle a passé une semaine à la Réunion	*قضى أسبوعا في الإجتماع (*Qaḍā 'usbū°an fī al-iğtimā°) *Elle a passé une semaine à la réunion (mot à mot)
→ قضي أسبوعا في جزيرة الريبونيون (Qaḍā 'usbū°an fī ġazīrat ar-rīyūnyūn)	

Cette fausse traduction rend compte de la difficulté des élèves à saisir le sens de la phrase de départ. Les élèves n'ont pas réussi à interpréter le sens du mot "Réunion" pour traduire correctement la phrase en question. Au lieu de comprendre "l'île de la Réunion", les élèves l'ont confondu avec "réunion" au sens de rassemblement ou de congrès. Peut être, les élèves auraient trouvé l'équivalent facilement si la phrase était "elle passé une semaine à l'île de la Réunion ».

5.1.2. Les causes explicatives des fautes de traduction

Les fautes de traduction liées aux trois cas vus ci-dessus sont liées soit à une mauvaise compréhension du texte de départ, soit à une faute ou maladresse dans la restitution du message de départ.

Pour transposer un message dans la langue de départ, les élèves commencent leur processus de traduction par l'analyse de ce message original. À partir du moment où l'élève se lance dans l'interprétation de ce message, il pourrait commettre une erreur d'interprétation.

En lisant le message de départ, l'élève procède à la formulation des hypothèses du sens qu'il s'attache par la suite à traduire. Or il paraît que sur certaines phrases, les élèves n'ont pas bien interprété le sens de la phrase de départ. Il en résulte un sens contraire à la volonté de son auteur.

Dans les premières phrases sur le contresens, la source de la faute commise se justifie principalement par l'insuffisance des connaissances linguistiques des élèves. Du fait de leurs lacunes, ils ne prennent pas conscience de la multiplicité des interprétations possibles d'un même énoncé en fonction de son contexte. Il y a une confusion entre le sens des mots "le moral" et "la morale", "la course" et "les courses".

On constate que les homonymes, c'est-à-dire les mots avec une prononciation identique et des sens différents sont une source des erreurs de traduction. Cette première difficulté est encore aggravée par une raison formelle : les mots sont très proches à l'écrit comme c'est le cas dans moral et morale, Réunion et réunion, poète et poème, etc. Il y a aussi dans ces traductions des fautes dont l'origine est due aux mots polysémiques. Les élèves gardent à l'esprit une signification d'un mot – le sens premier le plus souvent – sans le vérifier dans leurs traductions : course/courses.

Les compétences extralinguistiques des élèves justifient une grande part de leurs fautes de traduction comme dans la phrase "Elle passe une semaine à la Réunion". Les compétences extralinguistiques interviennent dans la bonne compréhension et l'élaboration des hypothèses de sens. La compréhension est la première des difficultés rencontrées par tout traducteur et les compétences extralinguistiques aident à franchir ce

pas. Pour comprendre la phrase ci-dessus, l'élève a besoin de mobiliser, en plus de ces connaissances linguistiques en français, ces connaissances extralinguistiques. La culture générale de l'élève doit être aussi large que celle de tout traducteur.

Aux sources précédentes, il faut ajouter les maladresses dans la restitution du message cible. Une fois le sens compris, les élèves doivent le restituer dans la langue d'arrivée. Le problème ne se pose généralement pas si la restitution se fait dans la langue maternelle des élèves ; il se pose par contre dans le cas où il faut le réexprimer dans la langue étrangère.

Dans les deux cas, il faut tester la fidélité du message d'arrivée pour ne pas trahir la pensée de l'auteur original. Là encore, les élèves ne se soumettent pas à ce test de plausibilité même dans le cas où ils traduisent vers l'arabe. Certaines fautes de traduction en langue arabe sont des fautes de maladresse qui donnent le barbarisme : pour rendre le "petit déjeuner" en arabe, les élèves ont utilisé "الفطور الصغير" (al-fuṭūr aṣ-ṣaġīr) enfreignant ainsi les règles de la morphologie puisque ce mot n'a pas d'existence en arabe. Les arabophones utilisent "الفطور" (al-fuṭūr) comme équivalent au "petit déjeuner" et "الغداء" (al-ġāda) pour le "déjeuner" et "العشاء" (al-°ašā) pour le "dîner". Le "petit déjeuner" en langue française est un rite quotidien qui vient du latin *disjunare* qui signifie "rompre le jeûne". Le mot "petit" est ajouté pour désigner le petit repas de la journée par distinction avec le repas de midi, appelé "déjeuner".

Cette maladresse dans la restitution peut être corrigée par des recherches. Les dictionnaires bilingues (arabe/français et français/arabe) ainsi que les glossaires permettent aux élèves de trouver des solutions à ces maladresses. C'est donc un test de plausibilité qu'il faut faire et en son absence faire des recherches dans les dictionnaires et les glossaires pour trouver les bonnes formules en langue source ou cible.

Généralement, les erreurs de traduction peuvent être classifiées en trois catégories comme nous l'avons proposé pour les erreurs des élèves bahreïnais. Mais l'analyse de corpus montre d'autres formes d'erreurs.

5.2. Les autres erreurs de traduction

Il est évident, avec des débutants comme c'est le cas des élèves bahreïnais, de tomber sur un corpus où se côtoient plusieurs genres d'erreurs. À celles que nous avons exposées plus haut, il faut en ajouter d'autres pour avoir une idée sur les erreurs commises en traduction de et vers le français.

5.2.1. La cooccurrence

Certains mots font appel à l'utilisation d'autres mots qui forment avec eux un sens. Plus concrètement, il faut entendre par la cooccurrence un « ensemble de deux ou plusieurs mots consécutifs ou non, consacrés par l'usage, dont la fréquence d'emploi est plus ou moins grande, et qui forme une unité de signification » (Delisle J. et al., 1999 : 24).

Les élèves bahreïnais tombent généralement dans cette erreur de traduction chaque fois qu'ils traduisent leur pensée de la langue arabe en langue française. Les exemples suivants nous éclairent sur certaines formes de cette cooccurrence :

ألقى الخطبة	*Il a lancé un discours (mot à mot)
(alqā al-ḥuṭba)	
→ Il a prononcé un discours	

زار المريض	*Il a visité un malade (mot à mot)
(zāra al-marīḍ)	
→ Il a rendu visite à un malade	

La phrase “*il a lancé un discours” n’est pas correcte et ne traduit pas le sens original de la phrase “ألقى الخطبة” (alqā al-ḥuṭba). Et pour cause, l’association de mot “discours” au verbe “lancer” n’est pas une combinaison correcte en français. Le mot “discours” en langue française se combine avec certains verbes comme faire, dire, lire, prononcer. S’il est possible de dire en arabe “ألقى الخطبة”, cette formulation ne peut être transposée telle quelle en français car il n’est pas commode d’utiliser le mot “lancer” pour parler de discours.

La même erreur revient dans la phrase “*il a visité un malade” donné en équivalent à la phrase “زار المريض” (zāra al-marīḍ). Visiter un malade, si cela se dit en langue arabe, n’est pas correct en langue française en raison de la cooccurrence entre les mots “rendre” et “visite” utilisés consécutivement. Les mots “visite” et “rendre visite” en langue française, contrairement à l’utilisation de mot “زار” (zāra) en langue arabe, font référence à deux choses distinctes. En langue arabe, le mot “زار” est utilisé pour rendre visite à quelqu’un comme dans l’exemple ci-dessus ou encore pour visiter une ville, comme Al-Manama. En langue française, ces deux choses sont distinctes : on visite une ville comme Paris et on rend visite à un ami.

Toutefois, cette distinction existe en langue arabe : rendre visite à quelqu’un peut être exprimé en langue arabe avec la phrase “عاد المريض” (°āda al-marīḍ). C’est ce dernier verbe “عاد” (°āda) qui est utilisé par l’arabe classique chaque fois qu’il est fait éloge des personnes qui rendent visite aux malades. Il n’est pas surprenant de voir reproduites sur les murs des hôpitaux de l’émirat des citations coraniques et prophétiques rappelant les bonnes actions marquées par les gens qui rendent visite aux malades.

Les élèves bahreïnais ne disposant pas de connaissances suffisantes en français ne peuvent se rendre compte de ce genre d’erreurs d’autant plus que cette combinaison obligatoire en français pour donner du sens à certaines phrases ne s’impose pas dans les mêmes contextes en langue arabe.

Pour éviter les erreurs liées à la cooccurrence dans la traduction, les élèves doivent avoir les connaissances suffisantes en langue française pour pouvoir s’exprimer correctement dans cette langue. L’amélioration de leurs connaissances les aidera sûrement aussi à éviter les interférences entre les deux langues.

5.2.2. Les interférences dans la traduction

Là où il y a un contact entre deux langues, y compris chez certains bilingues, il y aura des interférences. Cette situation problématique est rencontrée aussi bien dans la traduction que dans l’apprentissage d’une langue étrangère. La langue dominante est

toujours assez forte pour handicaper l'apprentissage de la langue dominée. La même influence s'exerce dans le cas de la traduction de sorte que le résultat de la traduction est marqué par des interférences nombreuses.

5.2.2.1. Le genre et le nombre

Une bonne partie des erreurs de traduction des élèves bahreïnais est due au non respect du genre et du nombre des mots. Nombreux sont les cas où les genres et les nombres des mots ne sont pas les mêmes d'une langue à une autre.

Les exemples qui suivent montrent les problèmes de variation des genres et des nombres entre les langues, française et arabe, qui s'invitent dans les traductions des élèves. En s'exprimant en français, qu'ils ne maîtrisent pas, les élèves formulent des phrases qui ne sont en réalité qu'une simple transposition des phrases de leur langue maternelle en langue étrangère. Ces élèves, face à leurs difficultés en langue française, pensent en arabe et s'expriment en français. Le résultat de cette opération est la reproduction de structures de la langue arabe en langue française sans observer les règles de genre et du nombre de la langue d'arrivée.

*Donne-moi la parapluie	عطني الشمسية (°tīnī aš-šamsiyya)
* La vent souffle très fort	الرياح تهب بقوة (ar-rīḥu taḥubbu biquwwa)

Le féminin en arabe est traduit au féminin en français sans aucune référence aux règles de la langue française. La prédominance des marques de la langue maternelle, comme le genre, se retrouve dans la production des élèves en français langue étrangère. C'est ainsi qu'il faut comprendre la traduction du mot "الشمسية", un nom féminin en arabe, par le mot "*la parapluie" en français. L'élève, encore au début de son apprentissage, ne possède pas les règles en français lui permettant de savoir si un tel nom est féminin ou masculin.

Cette traduction, sans respect du genre des mots en français, est répandue chez les bilingues qui n'ont pas encore atteint un niveau avancé dans leur bilinguisme. Le dessus pris par la langue maternelle apparaît dans les formes d'expression du sujet en langue étrangère. C'est ce que les spécialistes appellent les interférences.

Remarquons encore une fois, la prédominance du dialecte bahreïni et la charge culturelle que comporte le mot “الشمسية” (aš-šamsiyya). D'abord, les élèves, au lieu de traduire le mot “parapluie” par le mot “المظلة” (al-miẓalla) qui est le mot utilisé en langue arabe moderne, lui préfèrent le mot “الشمسية” du dialecte bahreïni. Ensuite, le mot “الشمسية” n'est pas dépourvu d'une connotation culturelle qui veut que cet instrument soit défini par rapport au soleil et non par rapport à la pluie. Dans la langue française, le mot “parapluie” est composé des mots “para” et “pluie”. Ce mot dérive étymologiquement du latin “ploia” qui signifie pluie. Si le mot “parapluie” en français veut dire cet accessoire servant à se protéger de la pluie, en dialecte bahreïni, le mot “شمسية” veut dire cet accessoire qui sert à se protéger du soleil. Comme quoi, la pluie qui domine une grande partie de l'année en France manque cruellement à Bahreïn. Elle laisse la place à un climat ensoleillé et de forte chaleur. Reste à savoir si le parapluie d'ici est le même que celui qu'est utilisé à Bahreïn.

En passant à l'exemple suivant, les élèves ont choisi de donner au mot arabe “ريح” (rīḥ) un genre masculin en le traduisant en langue française “*la vent”. Or, c'est tout à fait le contraire : le mot “ريح” bien que féminin en arabe “هذه ريح طيبة” (hāḍihi rīḥun ṭayyiba) devient masculin dans son genre, comme le veut la norme en français.

Pour le nombre, deux principaux problèmes se posent aux élèves bahreïnis dans leur apprentissage de la langue française. En langue arabe, on peut parler d'une seule personne, de deux personnes ou de plusieurs personnes ; en français, il n'existe pas le duel. Les élèves au début de leur apprentissage hésitent alors à trouver un équivalent ou demandent purement et simplement comment dire le duel en français. La production en langue française n'est pas facile quand les élèves partent de leurs acquis en langue arabe et cherchent coûte que coûte à leur trouver des équivalents en langue française. C'est ainsi le cas des exemples suivants :

Elle s'adresse à son professeur : تسأل أستاذها كيف تسمون*

Comment vous appelez-vous ? (* tas'alu 'ustāḍahā kayfa tusammawna ?
 → تتوجه إلى أستاذها: ما إسمك؟
 (tatawaḡahu ilā 'ustāḍihā : mā 'ismuka)

Cet exemple est l'exemple-type de traduction où les élèves font un amalgame entre le nombre en langue arabe et en langue française. Avec le mot "vous", les élèves sont tentés de le traduire par le pluriel en langue arabe "تسمون" (tusammawna). Le pluriel dans le mot "تسمون" est exprimé par la préposition "ون" qui est associée au mot "تسمى" et qui veut dire en arabe trois personnes ou plus. Cette traduction au pluriel du mot "vous" de politesse est fréquente dans les classes de français langue étrangère. Les élèves ont du mal à faire une distinction entre le "vous" de politesse et le "vous" du pluriel en français. Car la règle de politesse ne se marque pas au pluriel en langue arabe, les élèves ont du mal à faire cette distinction en langue française⁹⁶.

La question de nombre est également rencontrée par les élèves dans l'une des traductions déjà vues que nous reprenons ici :

Deux paysans se disputent	اثنان من الفلاحين يتشاجران *
	(*itnāni mina al-fallāḥīna yatašāḡarāni)
	Deux des agriculteurs se disputent (mot à mot)
→ فلاحان يتشاجران	
(fallāḥāni yatašāḡarāni)	

La traduction des élèves a insisté sur le nombre "اثنان" (itnāni) donné en équivalent au mot "deux", alors qu'en langue arabe le nombre deux est associé au nom. Contrairement au français qui ne connaît que le singulier et le pluriel, la langue arabe peut rendre compte de deux personnes. Ainsi, il est fréquent, dès qu'il est question d'insister sur les deux en langue française, d'utiliser le nombre "deux", sinon on doit se contenter de pluriel. Dans la langue arabe, il est possible de parler de "المفرد" (al-

⁹⁶ Dans de rares cas, la langue arabe utilise le pluriel pour s'adresser aux grandes personnalités comme les rois, les chefs d'États... La suite de la phrase rend compte qu'il n'est pas question de plusieurs personnes, mais d'une personne à laquelle on s'adresse par grand respect :

• "تقبلوا سيادة الرئيس..."
 (taqabalū siyādat ar-ra'īs...)

Il faut lire : veuillez accepter, monsieur le président...

mufrad) ‘singulier’, ‘المتى’ (al-muṭanna) ‘duel’ et ‘الجمع’ (al-ğam°) ‘pluriel’. La traduction dans cet exemple a insisté sur le nombre en l’écrivant en langue arabe ‘اثنان’, alors qu’il est possible de le faire autrement par le mot ‘فلاحان’. En choisissant de traduire le mot ‘deux’ par ‘اثنان’, les élèves ont aussi mis au pluriel le mot ‘فلاحين’. Or cette association en langue arabe entre le nombre ‘اثنان’ et le nom au pluriel ‘فلاحين’ ne se fait pas selon un style soutenu.

5.2.2.2. Les interférences syntaxiques

Les interférences syntaxiques sont celles qui sont rencontrées dans le cas de non respect de l’ordre des mots et dans la façon de les relier selon les normes d’une langue. Ainsi, dans les exemples relatifs aux erreurs de traduction des élèves bahreïnais, on parle d’interférences syntaxiques à chaque moment que les élèves transgressent les règles relatives à l’ordre des mots, à leur accord... en appliquant les règles valables pour les phrases en langue arabe s’avérant incorrectes pour la construction des phrases en langue française. C’est tout particulièrement, le cas lorsque ces mêmes élèves font ce genre d’erreurs dans l’usage des prépositions et l’emploi des temps.

5.2.2.2.1. Les prépositions

Des projets à la pratique	مشاريع التطبيق* (*mašārī° at-taṭbīq) *Projets d’application (mot à mot)
→ من المشاريع الى التطبيق (mina al-mašārī° ilā at-taṭbīq)	
J’ai mangé du gâteau	أكلت الكعكة* (*akaltu al-ka°ka) (* j’ai mangé le gâteau (mot à mot)
→ أكلت جزء من الكعكة (‘akaltu ġuz’ mina al-ka°ka)	

Je vais chez le médecin

ذهبت الى الطبيب

(dahabtu ilā at-ṭabīb)

بروح الطبيب

(barūḥ at-ṭabīb)

أخذت الموبايل معي

*J'ai pris le mobile avec moi

(‘aḥadtu al-mobāyl ma°ay)

→ J'ai le portable sur moi

La traduction n'a pas abouti à un vrai sens en raison de la confusion des élèves entre la préposition “des” et l'article indéfini “des”. Or l'unité de traduction “des projets à la pratique) est composé de deux parties dont l'une commence par l'article indéfini “des” et l'autre part la préposition “à”. La phrase “*مشاريع التطبيق” (*mašārī° at-taṭbīq) ignore les mots “des....à...” qui correspondent aux mots “من.... إلى”. Il s'agit donc, selon une traduction fidèle au sens de départ, de partir des projets “من المشاريع...” et d'arriver à la pratique “... إلى التطبيق”. La confusion a entraîné un contresens de message de départ.

Les articles en général sont le maillon sur lequel les élèves trouvent beaucoup de difficultés lorsqu'il est question de traduire. La phrase “j'ai mangé du gâteau” est traduite en arabe par la phrase “*أكلت الكعكة” (*akaltu al-ka°ka). L'article partitif dans la phrase de départ nous renseigne que le sujet n'a mangé qu'une partie de gâteau. Cette information est absente dans la phrase d'arrivée qui nous informe certes que le sujet a mangé le gâteau sans nous donner la quantité. A-t-il mangé tout le gâteau ou, au contraire, n'a-t-il mangé qu'une partie ? La langue arabe ne donne pas de réponse à cette question puisque la quantité n'est pas donnée par une quelconque préposition.

Dans la langue arabe, la quantité est reflétée concrètement par des termes qui ne laissent pas de place à l'ambiguïté. Les élèves pour rendre compte de la part de la participation du sujet dans la consommation de ce gâteau ne peuvent qu'utiliser les termes évoquant les quantités. Alors, le sujet pourrait manger “جزء من الكعكة” (ḡuz' mina al-ka°ka) “une part de gâteau” ou “قطعتين من الكعكة” (qiṭ°atayni mina al-ka°ka) “deux

parts de gâteau”, ou encore “كمية معينة من الكعكة” (kimmiya mu°ayyana mina al-ka°ka) “une certaine quantité de gâteau”, etc.

En réalité, tout le problème des propositions entre le français et l’arabe se pose autrement dès qu’il est question de passer d’une langue à une autre. Quelquefois, les prépositions incluses dans les phrases en français n’apparaissent pas dans les traductions en langue maternelle des élèves, comme c’est le cas des exemples avec la préposition “de” dans la phrase “j’ai bu de l’eau”. Cette phrase est traduite en classe de français par la phrase “شربت الماء” (šaribtu al-mā) ce qui veut dire mot à mot : “j’ai bu eau”. La négligence de la préposition “de” est également rencontrée dans la traduction de cette phrase en dialecte bahreïni : “شربت ماي” (šribt māy)⁹⁷.

L’utilisation des prépositions en dialecte bahreïni est encore moins fréquente que dans la langue arabe moderne. Dans la phrase “je vais chez le médecin”, la traduction en langue arabe fait ressortir la place de la préposition “chez” qui est traduite par la préposition arabe “إلى...”. Ainsi la phrase “je vais chez le médecin” devient tout simplement en arabe “ذهبت إلى الطبيب” (dahabtu ilā at-ṭabīb). En dialecte local, cette même phrase ne fait pas apparaître la préposition “chez” puisqu’elle est traduite par deux mots, le verbe et le nom avec le sujet qui est absent dans la phrase “بروح الطبيب” (barūh at-ṭabīb).

Cette absence de la préposition n’est pas la seule caractéristique qui distingue les règles qui régissent les deux langues nationales bahreïniennes, la langue arabe moderne et le dialecte. Ce dernier dispose de ses propres règles malgré le fait qu’il dérive de la langue arabe moderne. Cette dérivation ne l’empêche pas de se doter des règles le distinguant de la première.

Ceci montre toute la complexité de traduire les prépositions de la langue française et de leur trouver leurs correspondants en langue arabe. Le dernier exemple illustre cette difficulté qui se pose chaque fois à l’élève bahreïni. Si un Français peut dire qu’il a son mobile avec lui, l’élève le traduit dans un sens différent : la phrase “أخذت الموبايل معي” (‘ahadtu al-mubāyl ma°ī) est traduite par la phrase “j’ai le mobile avec moi” alors que

⁹⁷ La seule différence entre les deux phrases proposées comme équivalentes à la phrase en français réside dans la prononciation. Ceci ne veut pas dire que toute la différence entre l’arabe moderne et l’arabe dialectal se résume dans la phonétique. L’exemple suivant montre que le dialecte peut utiliser des équivalents différents de ceux de l’arabe moderne pour rendre des messages identiques.

cette phrase en français n'est pas correcte. La phrase ‘j'ai le mobile avec moi’ marque une présence physique simultanée, c'est-à-dire être en compagnie avec quelqu'un ou avec un animal... La traduction correcte en français serait de dire ‘j'ai mon portable sur moi’. Avoir quelque chose sur soi signifie l'avoir à un endroit qui est en contact avec le corps (*Dictionnaire Le Robert*).

Cette nuance valable en français entre ‘sur moi’ et ‘avec moi’ existe en langue arabe selon qu'en est accompagné d'un(e) personne/animal ou qu'on porte quelque chose avec soi. Dans le cas de la langue arabe, le sens est à comprendre dans le contexte de la phrase et non pas à partir de la préposition utilisée. Aussi bien dans le premier que dans le second cas, la préposition en langue arabe est toujours la même. La préposition ‘بي’ de mot ‘معي’ renvoie au fait que la chose ou la personne/animal est avec ou sur la personne même (ou celui qui fait l'action).

5.2.2.2.2. L'emploi des modes et des temps

« La conjugaison du verbe arabe est pauvre. » (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1975 : 36) Face à la langue française aux multiples paradigmes de conjugaison, la langue arabe ne comporte que deux paradigmes de base : l'accompli et l'inaccompli. L'accompli ‘الماضي’ (al-māḍī) indique que le déroulement de l'action est achevé et implique souvent le passé. L'inaccompli ‘المضارع’ (al-muḍāriʿ) indique que le déroulement de l'action n'est pas achevé et donc peut impliquer le choix du présent (الحاضر) ou du futur (المستقبل).

Le traducteur en position de va-et-vient entre les deux langues se trouve dans une situation où il est confronté à de multiples temps français auxquels il doit choisir un temps équivalent entre les trois possibilités qu'offre la langue arabe. À l'inverse, il hésitera beaucoup avant de se pencher sur un temps de la langue française en équivalent au temps de passé, de présent ou de futur de la langue arabe.

Cette situation est également présente dans les traductions des élèves qui éprouvent des difficultés insurmontables chaque fois qu'il est question des temps entre les langues française et arabe. Les erreurs liées aux temps qu'il faut prendre apparaissent dans ces quelques exemples.

Je suis Bahreïni	*أنا أكون بحريني
	(*anā ‘akūnu baḥraynī)
→ أنا بحريني	
(anā baḥraynī)	
Nous aimerions organiser une	نحب أن ننظم طلعة*
sortie	(*nuḥibu an nunazīma ṭal°a)
→ نود أن ننظم رحلة	
(nawadu an nunazīma riḥla)	

Cette première traduction résume bien le problème que posent les auxiliaires être et avoir pour les élèves. La phrase “je suis bahreïni”, composée du sujet “je”, du verbe (auxiliaire être au présent de l’indicatif) et de l’adjectif de nationalité (bahreïni), est traduite par la phrase “أنا أكون بحريني” (*anā ‘akūnu baḥraynī). Dans son souci de se conformer à la langue française, l’élève a fait une traduction en reproduisant les correspondants de chaque terme français : “أنا” pour “je”, “أكون” pour traduire “suis” et “بحريني” par son équivalent français “bahreïni”.

En réalité, la bonne traduction consiste à dire “أنا بحريني” (anā baḥraynī). En effet, les auxiliaires “être” et “avoir” n’ont pas d’équivalents en langue arabe.

Signalons ici un autre problème de traduction chez nos élèves à savoir la majuscule. Cet élément n’est pas rencontré dans la langue arabe qui ne dispose pas des majuscules et des minuscules. Le mot “بحريني” (baḥraynī) est l’équivalent du mot “Bahreïni” qui dans le cas de la langue française doit s’écrire avec une majuscule, car il renvoie aux habitants de l’émirat de Bahreïn.

Le deuxième exemple sur les temps en traduction met l’élève bahreïni dans une situation où il doit traduire le conditionnel en arabe. La traduction en arabe doit comporter ce qu’exprime le conditionnel en français, à savoir dans le cas de cette phrase le désir et le souhait. Les élèves n’ont pas saisi cette idée de désir en traduisant “aimerions” par “نحب”. Ils ont choisi de faire une traduction mot à mot en donnant

comme équivalent au mot “aimer” celui de “أحب” loin du contexte d’utilisation du verbe “aimer”. Par conséquent, leur traduction ne reflète pas cette idée de souhait.

5.3. Les procédés de traduction

Le processus de traduction et les opérations qui y rentrent fonctionnent comme une boîte noire. Le lecteur ne voit en effet que le message de départ et son équivalent dans l’autre langue. Pour traduire, les élèves doivent accomplir certaines opérations et éviter de suivre d’autres. Parmi celles qui ne donnent pas toujours de bons résultats figurent la traduction mot à mot et la traduction littérale.

5.3.1. La traduction littérale

On considère que les élèves bahreïnais suivent une traduction littérale chaque fois que leur résultat de traduction est une « équivalence mot à mot et structure à structure dans la réexpression d’un ensemble de traits pertinents » (Gouadec D., 1974 : 132). Autrement dit, c’est une stratégie de traduction qui reproduit le texte d’arrivée en « respectant les particularités formelles du texte de départ et qui est habituellement conforme aux usages de la langue d’arrivée du point de vue grammatical » (Delisle J. et al., 1999 : 86). Les traductions suivantes nous éclairent sur ce genre de traduction qui, soi-disant fidèle, ne s’écarte pas de la forme du texte source :

<p>Il se lève à 7 heures du matin et commence par prendre son petit déjeuner. Ensuite, il met ses vêtements pour aller à son travail</p>	<p>*يستيقظ في الساعة فيبدأ بأخذ فطوره الصغير. بعد ذلك يضع ملابسه ليذهب إلى العمل (*yastayqīzu fī as-sābi°ati fayabda’u bi’ahḍi fuṭūrihi aṣ-ṣaḡīr. Ba°da ḍālika yaḍa°u malābisahu liyaḍhaba ilā al-°amali)</p>
<p>→ يستيقظ على الساعة السابعة صباحاً فيبدأ بتناول فطوره. بعد ذلك يرتدي ملابسه ليذهب إلى العمل (yastayqīzu °alā as-sā°ati as-sābi°ati ṣabāhan fayabda’u bitanāwuli fuṭūrihi. Ba°da ḍālika yartadī malābisahu liyaḍhaba ilā al-°amali)</p>	

Proposez un texte aux élèves, ils vous le rendront en reproduisant la forme du texte initial. Les élèves produisent une traduction littérale, c'est-à-dire une expression au plus près de la forme originale. Cela n'est pas le cas seulement des élèves bahreïnais puisque ce type de traduction s'impose comme une première étape indispensable chez les apprenants qui s'initient à la traduction et qui en sont au début de leur apprentissage. Cela se justifie selon, C. Gottesman, par le fait que la traduction littérale est « garante d'une analyse morphosyntaxique scrupuleuse et d'une analyse sémantique correcte des lexèmes du texte » (Gottesman C., 2006 : 98).

Il n'empêche que les élèves bahreïnais et tout apprenant en général peuvent suivre cette technique de restitution idéale tant que le sens n'est pas dénaturé⁹⁸. La traduction littérale n'est pas synonyme d'erreur de traduction et donc péjorative par nature. Elle ne l'est que dans le cas où la phrase d'arrivée ne donne pas le sens pertinent de la phrase de départ.

Néanmoins, « la traduction littérale est rarement possible » (Gouadec D., 1974 : 132). Généralement, cette traduction donne lieu à des erreurs de traduction comme dans la phrase ci-dessus. Les élèves croient reproduire à la lettre le message original en respectant la « littéralité » jusqu'à rendre des mots par des correspondants incorrects. Le mot « petit déjeuner » rendu par « الفطور الصغير » (*al-fuṭūr aṣ-ṣaġīr) est un mot inexistant en arabe. Puis, les mots « يأخذ » (ya'ḥuḍu) et « يضع » (yaḍa'u) ne correspondent pas aux mots « prendre » et « mettre » respectivement.

Ce dépaysement conduit à ce genre d'erreurs qu'il est possible de corriger avec une recherche sur les équivalents des termes français en contexte. La proposition de traduction donnée ci-dessus est un exemple d'une traduction littérale correcte. Dans le contexte, il faut rendre « prendre son petit déjeuner » par un sens équivalent en arabe à savoir « يتناول فطوره » (yatanāwalu fuṭūrahu). Pareillement, pour traduire la phrase « il met ses vêtements », il faut le faire avec cette phrase équivalente en arabe, « يرتدي ملابسه » (yartadī malābisahu). Le résultat final de cette traduction ci-dessus donne une équivalence qui respecte le mot à mot et la structure à structure de la langue française. Si cette traduction est bien accueillie, c'est parce que les particularités de la phrase de

⁹⁸ J.-R. Ladmiral qualifie la traduction littérale d'idéale même s'il admit qu'il est rarement possible (Ladmiral J.-R., 1994 : 20)

départ sont habituellement conformes aux « usages établis » et « aux habitudes d'expression » des natifs.

La littéralité n'est pas seulement le respect de l'équivalence mot à mot et structure à structure, mais la littéralité s'applique aussi bien à la forme qu'au sens d'un texte. En ciblant l'équivalence de la forme (les mots et les structures) les élèves croient reproduire de la même façon le sens de départ sans que cette observation minutieuse corrompe le sens de la phrase.

Nous l'avons dit, la traduction littérale n'est pas une règle valable pour tout type de phrase à traduire et entre toutes les langues. Il est vrai que la traduction littérale peut être plus utilisée dans certains couples de traduction comme le français et l'italien en raison de rapprochement entre les deux langues. Le degré de proximité entre ces deux langues donne au traducteur la possibilité de passer d'une langue à une autre sans se soucier que des servitudes linguistiques (Vinay J.-P. & Darbelnet J., 1995 : 48). Cela n'est pas le cas entre le français et l'arabe où la traduction littérale est une exception.

Généralement, la traduction littérale peut être acceptée, sauf dans le cas où le message :

- i. donne un autre sens,
- ii. n'a pas de sens,
- iii. est impossible pour des raisons structurales,
- iv. ne correspond à rien dans la métalinguistique de la langue d'arrivée,
- v. correspond bien à quelque chose, mais non pas au même niveau de langue (Vinay J.-P. & Darbelnet J., 1995 : 49).

رجل عظيم, ضحى بالغالي و النفيس من أجل حرية و استقلال بلده (raḡulun °azīm, ḡahḡā bilḡālī wa an- nafīs min 'aḡli huriyyati wa 'istiqlālī baladih)	* Un homme grand, il a sacrifié le cher et le précieux pour la liberté et l'indépendance de son pays
---	--

→ Un grand homme, il a tout sacrifié pour la liberté et l'indépendance de son pays

Le respect des mots et des structures de l'arabe ne permettent pas une équivalence de sens dans la phrase d'arrivée. La raison est que la traduction littérale dans le cas de la phrase ci-dessus n'est pas possible. Malgré le respect de l'ordre des mots, le sens n'est pas respecté dans la première unité de traduction : "un grand homme". La grandeur dont il est question ici n'a rien à avoir avec une unité de mesure matérielle. La phrase nominale en arabe "رجل عظيم" (rağul °azīm) signifie que l'homme dont il est question est d'un autre rang, comme de Gaulle en France. Or le rendre avec les mots "un homme grand" respecte certes la grandeur, mais il la résume à la taille ; ce qui n'est pas le cas dans la phrase de départ. Certes, le mot "كبير" (kabīr) est l'équivalent du mot "grand" et que le mot "رجل" (rağul) est le correspondant du mot "homme", cela ne donne pas pour autant "un homme grand" comme équivalent à la phrase "رجل عظيم".

Le destinataire de la traduction ne peut saisir le même sens en lisant la phrase de départ et celle d'arrivée. La grandeur de l'homme, dont il est question dans la phrase de départ par l'utilisation de l'adjectif "عظيم" (°azīm), doit être rendue en français en plaçant l'adjectif devant son nom. Les élèves auraient dû dire "un grand homme" qui certes peut renvoyer à la taille de la personne comme à son statut. La suite de la phrase montre que cette grandeur se rattache à l'importance de la personne, c'est-à-dire un grand personnage constituant la grande figure de son époque grâce, entre autres, à ses qualités morales ou intellectuelles, ses valeurs ou ses talents ou encore ses idéaux nobles qui n'ont pas de semblables (*Dictionnaire Le petit Robert*). Par contre, dans leur traduction, les élèves réduisent l'homme à son âge avancé ou sa taille. En partant dans le sens inverse, traduire du français vers l'arabe, ces élèves pourraient voir dans le sens de la phrase "un homme grand" un synonyme de la phrase "رجل كبير/طاعن/ في السن" (rağul kabīr/ṭā°in/ fī as-sin) "homme grand en âge" (mot à mot).

La disposition des mots permet d'étudier la place des unités les unes par rapport aux autres. L'adjectif qualificatif "grand" peut être certes placé devant ou derrière le nom qu'il caractérise "homme". Cet emplacement entraîne des changements sémantiques non négligeables entre les deux constructions : "homme grand" et "grand homme".

Par la suite, les élèves commettent une autre erreur en traduisant littéralement “ضحى بالغالي و النفيس” (ḍaḥḥā bilgālī wa an-nfīs) en le rendant par “*il a sacrifié le cher et le précieux”. Dans la phrase de départ, les élèves auraient normalement compris que cet homme a tout donné (de sa santé, de sa fortune, de sa famille...) pour obtenir la liberté et l’indépendance de son pays. C’est sûrement un homme qui met tout au-dessus de la liberté de son pays et la phrase en arabe l’exprime par des termes “الغالي” (gālī) “cher” et “النفيس” (an-nafīs) “précieux”.

Cette traduction, tellement attachée à la fidélité, se trompe dans la traduction du sens de départ. De telle façon, elle « donne une fausse idée de ce signifie réellement l’expression originale, en raison des différences de structures des langues » (J.-C. Margot, 1979 : 230).

La traduction littérale nous apprend qu’elle n’offre souvent pas la bonne technique de faire passer un discours d’une langue source à une langue cible. Les exemples que nous venons de voir montrent quelques erreurs auxquelles ce genre de traduction peut donner lieu. L’exception ne fait pas la règle en ce sens que si dans certains cas la traduction littérale donne un sens correct en langue d’arrivée, cela ne doit pas être un prétexte de s’adonner à ce type de traduction.

Les élèves bahreïnīs manquant d’un lexique suffisant en langue française, préfèrent traduire les mots sans se soucier de leur contexte. Or cette « relation d’identité établie hors discours entre les mots de langues différentes » pose un problème de correspondance entre les mots de la phrase source et leurs équivalents dans la phrase cible (Delisle J. et al., 1999 : 24). Cette constatation peut être rééditée dans le cas de leurs traductions mot à mot.

5.3.2. La traduction mot à mot

La traduction mot à mot consiste à « transposer dans le texte d’arrivée les éléments du texte de départ sans en changer l’ordre » (Delisle J. et al., 1999 : 88). Les élèves bahreïnīs chaque fois qu’ils commettent ce genre d’erreurs de traduction compromettent le sens et l’intelligibilité du texte source, comme dans les exemples suivants :

ضرب عصفورين بحجرة	*Frapper deux oiseaux d'une seule pierre
(ḍarbu °uṣfūrayni biḥağara)	
→ Faire d'une pierre deux coups	

هو يسكن المنامة منذ زمن طويل	* Il vit à Manama depuis un temps long
(huwa yaskunu al-manāma munḍu zamanin ṭawīt)	
→ Il vit à Manama depuis longtemps.	

Il a acheté de jolies chaussures italiennes	*اشترى حذاء جميل ايطالي
	(Iṣatarā ḥiḍā'an ḡamīl iṭālī)
	*Il a acheté des chaussures jolies italiennes
	(mot à mot)
→ اشترى حذاء ايطاليا جميلا	

Cette erreur de traduction résulte d'une traduction mot à mot. La phrase “*frapper deux oiseaux d'une pierre” est une reproduction à l'identique par des équivalents correspondants en langue française de la phrase (ضرب عصفورين بحجرة) (ḍarbu °uṣfūrayni biḥağara).

On peut supposer que la méconnaissance de la langue française pousse les élèves à choisir d'attribuer à chaque mot du message de départ son équivalent en langue d'arrivée. En fait, la traduction mot à mot n'intervient que dans des cas où les élèves ne peuvent pas traduire le sens de la phrase source. Par conséquent, ils se réfugient dans la traduction des mots un par un dans leur ordre d'apparition dans la phrase de départ. Le verbe “ضرب” (ḍaraba) est remplacé par le verbe équivalent “frapper”, le nom “عصفور” (°uṣfūr) par le nom “oiseau”, le nombre “ين” (ayn) par le mot “deux”⁹⁹, la préposition “ب” (bi) par la préposition “de” et le nom “حجرة” par le nom “pierre”.¹⁰⁰

⁹⁹ Le mot (ousfourayn) est utilisé ici au sens de deux oiseaux. En effet, la langue arabe se distingue de la langue française par le fait que le nombre est quelquefois associé au nom. C'est la terminaison du mot arabe qui nous donne en fait le nombre. C'est également le cas dans le pluriel avec le nom (assafir) qui veut dire plusieurs oiseaux. La terminaison (ir) qui est associée au nom veut dire plusieurs.

¹⁰⁰ Egalement dans ce cas, le nombre un qui se déduit de nom (hajara) veut dire une seule pierre. Il est possible de dire (une pierre dans la traduction en français), mais il est probable que le mot (seul)

Les élèves considèrent qu'il est aussi simple de substituer chaque mot par son équivalent pour obtenir la traduction. Il faut donc trouver les équivalents et les mettre dans l'ordre de la phrase d'arriver et le tour est joué. Il semble que les élèves se servent souvent des dictionnaires bilingues pour rendre le sens de certaines phrases :

هو	يسكن	المنامة	منذ	زمن	طويل
Huwa	Yaskunu	Al-manāmata	munḍu	Zamanin	ṭawīl
Il	habite	Manama	depuis	un temps	long

Observons que cette traduction ne se soucie guère de l'ordre des mots. Elle les place dans l'ordre où ils apparaissent dans la phrase de départ. On pourrait reconnaître que les élèves ne comprenant pas la langue française sont incapables de savoir si l'ordre des mots en français rend le sens ou pas. Leurs connaissances lacunaires en français les empêchent de vérifier cette thèse.

Toutefois, le mot à mot est également reproduit dans le cas de la traduction du français vers l'arabe. Demeurant ciblistes, les élèves restent trop liés à la phrase de départ qu'ils reproduisent à l'identique sur la forme. Pourtant dans la phrase "il a acheté de jolies chaussures italiennes", les élèves ont fait l'effort de modifier la structure des mots sur une partie de la phrase. La coexistence de deux types d'adjectifs "jolies" et "italiennes" a créé une ambiguïté chez les élèves qui traduisent en arabe par "اشترى حذاء *جميل ايطالي" (*iṣṭarā ḥiḍā' ḡamīl iṭalī). Malgré cet effort, la traduction de cette phrase est faite sur le modèle et la forme de la langue française. Le mot "italiennes", qui intervient enfin de la phrase en français pour qualifier le mot "chaussures" qui sont qualifiées par le mot "jolies", a été placé à la fin également de la phrase "اشترى حذاء *جميل ايطالي". Le mot "ايطالي" intervient dans la phrase en arabe pour qualifier le mot "حذاء". Pour cela, cet adjectif doit être lié au mot qu'il qualifie "حذاء ايطالي". Mais comme "حذاء ايطالي" a une autre qualité, cet adjectif doit être placé après et ainsi dire "اشترى حذاء ايطاليا جميلا".

Opérer la traduction de cette façon remplit une fonction métalinguistique indispensable. Elle permet, comme nous le faisons pour les unités de sens en arabe, de

veut mettre en exergue le sens de la phrase qui pour "frapper" deux oiseaux, il a été utilisé une seule "pierre". Ainsi certaines traductions le rendent par la phrase : "*frapper deux oiseaux d'une pierre"

révéler l'organisation interne de la grammaire et du lexique d'une langue peu connue des francophones comme l'arabe.

5.4. Les lacunes culturelles

Dans les essais des traducteurs, il arrive qu'on ressente le poids de la langue maternelle dans les reproductions en langue étrangère. Les éléments culturels demeurent un casse-tête, y compris pour les traducteurs professionnels. Cela apparaît dans les traductions des élèves bahreïnais sur leur méconnaissance des faits culturels de la France et le rôle du dialecte bahreïni dans cette traduction.

5.4.1. La méconnaissance de la culture française

Certains énoncés que les élèves bahreïnais traduisent les placent devant des réalités culturelles françaises qu'ils ne connaissent pas. Ils ne peuvent pas traduire tant qu'ils n'ont pas compris ces réalités. Faute de comprendre les faits culturels que véhicule la langue française, les élèves ne surmontent pas certains problèmes de traduction.

<p>Traverser la Seine sur le pont</p> <p>→ أعبّر نهر السين عبر الجسر</p> <p>(a°buru nahra as-sīn °abra al-ğisr)</p>	<p>*أعبر الجسر</p> <p>(a°buru al-ğisr)</p> <p>Je traverse le pont (mot à mot)</p>
<p>Elle passe une semaine à la Réunion</p> <p>→ قضى أسبوعا في جزيرة الرينيون</p> <p>(Qaḏā 'usbū°an fī ġazīrat ar-rīyūnyūn)</p>	<p>*قضى أسبوعا في الاجتماع</p> <p>(Qaḏā 'usbū°an fī al-iğtimā°)</p>
<p>Je travaille à Paris et je prends chaque jour le TGV</p>	<p>*أشتغل في باريس وواخذ كل يوم التي جي في</p> <p>(aštağilu fī bārīs wa 'aḥudu kulla yawmin at-</p>

tī ġī vī.

→ أعمل في باريس ووأخذ كل يوم القطار الفائق السرعة تي جي في

(‘a°malu fī bārīs wa ‘aḥuḍu kulla yawmin al-qīṭār al-fā’iq as-sur°a tī ġī vī.

Si ces trois premières traductions sont ratées par les élèves c’est parce qu’ils ne disposent pas des connaissances culturelles suffisantes. Dans le premier cas, ils n’ont pas saisi le sens du mot “Seine” qu’ils ont omis de traduire faute paraît-il de lui trouver un équivalent en langue arabe. Comme ils ne lui connaissent pas de correspondant en langue arabe, les élèves ont préféré purement et simplement ignorer sa traduction. Il s’agit dans ce cas d’une traduction tronquée.

Dans le deuxième exemple, la phrase “elle passe une semaine à la Réunion” ne prête pas à confusion. Et pourtant, les insuffisances de culture générale induisent les élèves en erreur de traduction en rendant le mot “Réunion” par le mot “إجتماع” (*iġtimā°). Cette traduction mot à mot est engendrée par la tentation des élèves de traduire les mots qu’ils rencontrent par le sens qu’ils lui ont reconnu auparavant. Et comme les mots “Réunion” et “réunion” s’écrivent presque de la même façon, les élèves cherchent à lui donner le sens de “إجتماع” (iġtimā°) sans tenir compte du contexte général.

Si les élèves avaient pris en considération le contexte de cette phrase, ils n’auraient pas commis de tels types d’erreurs. D’abord, le mot “Réunion” commence par une majuscule ; ce qui veut dire qu’il s’agit d’un nom propre. Ensuite, le contexte de vacance et de détente auquel fait référence la phrase “elle passe une semaine à la Réunion” et le texte en général n’a rien de similaire avec le temps de stress des réunions et de réveil très tôt pour se rendre au travail.

Enfin, la dernière phrase rend compte à la fois de l’insuffisance de la culture des élèves et de l’étroitesse de leurs connaissances. Paris n’a rien de caché pour les élèves qui lui reconnaissent son romantisme et son charme. C’est ainsi qu’ils le rendent à partir de la prononciation d’un anglophone par “باريس” (bārīs) au lieu de la traduire selon sa prononciation habituelle en français “باري” (bārī)¹⁰¹. En même temps, ils ne savent pas comment traduire le TGV et choisissent de le réduire à son abréviation en langue arabe

¹⁰¹ Paris est toujours prononcée chez les arabophones [paris] au lieu de son de sa prononciation par un francophone, soit [pari]

(تي جي في) au lieu de ‘‘القطار الفائق السرعة’’ (qīṭar fā’iq as-sur°a) ‘‘le train à grande vitesse’’.

5.4.2. Le dialecte bahreïni dans la traduction

En classe et en dehors de la classe, les élèves bahreïnisi font un usage massif de leur dialecte national. La traduction n’échappe pas à cette utilisation puisqu’au lieu de donner des équivalents en arabe moderne, les élèves les rendent en dialecte. Cela est observé dans certaines phrases proches de la communication quotidienne des élèves.

C’est un beau jour, il pleut	اليوم حلو, قاعد يطق مطر (al-yum ḥulw, qā°id yṭeq maṭar) *Ce jour est délicieux, la pluie tombe (mot à mot)
→ هذا يوم جميل, المطر ينزل	(haḍā yawm ḡamīl, al-maṭar yanzil)

L’influence du dialecte bahreïni sur les élèves dans cette phrase est évidente puisqu’ils délaissent les mots de l’arabe moderne utilisé dans l’enseignement pour s’exprimer avec les mots de tous les jours. Ils utilisent le mot ‘‘حلو’’ (ḥulw) pour parler du temps qu’il a fait au lieu d’utiliser le mot ‘‘جميل’’ (ḡamīl).

Comme il est possible de qualifier en arabe moderne un ‘‘beau temps’’ par les mots ‘‘يوم جميل’’ (yawm ḡamīl), il est également correct de le rendre par les mots ‘‘يوم حلو’’ (yawm ḥulw) en arabe dialectal. Parlant de même réalité, il n’est pas possible d’inverser les phrases pour utiliser ‘‘يوم حلو’’ (yawm ḥulw) en arabe moderne et ‘‘يوم جميل’’ (yawm ḡamīl) en arabe dialectal.

Dans les deux cas, les deux phrases sont correctes, chacune est valable dans le registre de langue où elle a été utilisée et pour exprimer l’idée dont il est question. Utiliser le mot ‘‘حلو’’ (ḥulw) pour parler du climat qu’il a fait à la capitale en arabe moderne n’est pas adéquat. Généralement, le mot ‘‘حلو’’ (ḥulw) dans cette dernière variété de langue est utilisé pour parler de quelque chose qui est sucré au goûter. À traduire ce mot en dehors de son contexte, le traducteur l’aurait rendu par le mot

“délicieux” ou “sucré” ; ce qui n’a rien d’équivalent avec l’énoncé de départ relatif au climat. La connaissance du contexte est importante pour traduire ce mot polysémique ; le dialecte national l’utilise indifféremment pour exprimer plusieurs réalités. On le trouve ainsi utilisé en plus de climat pour désigner le goût sucré de la nourriture, les beaux vêtements, la musique...

Les élèves ajoutent à cette phrase, une autre qui relève du registre de l’arabe dialectal, mais aussi imprégnée d’un caractère culturel spécifique au Golfe en général. Rappelons que la beauté dont il est question est celle d’une journée de pluie que les élèves comparent à celle de Londres. Cette référence ne serait pas comprise si on ne saisit pas cette expression hyperbole qui nous fait sortir de la traduction proprement dite pour entrer dans le champ des comparaisons. Qu’est-ce que vient faire Londres avec son climat de pluie et de grisaille par rapport à celui de Manama caractérisé par la chaleur et le soleil ?

Pendant le plus clair de l’année, les habitants de Bahreïn en général sont sous l’effet d’une chaleur écrasante. Cette réalité fait l’habitude des Bahreïnais qui ne connaissent pas la pluie que rarement. À cela peut s’ajouter une influence de l’islam qui interprète la pluie comme le signe de la bénédiction du Dieu ; le signe d’une année généreuse.

L’effet de changer l’habitude qui domine toute l’année conjugué à l’influence de la religion font que la pluie et la grisaille si répugnées à Londres, apportent le bonheur aux Bahreïnais. La forte culture anglo-saxonne, notamment britannique que les citoyens de ce pays connaissent plus qu’une autre domine également dans leurs échanges quotidiens.

La référence au dialecte national, si facile pour traduire le français, est rencontrée également dans d’autres exemples. Les deux registres de traduction font apparaître les nuances entre les deux variétés de langues nationales quant à leurs vocabulaires.

Allume la lumière !

أنر الضوء

إفتح الليت

(Iftaḥi al-līt)

*Ouvre la lumière (mot à mot)

(Aniri aḍ-ḍaw')

Eteint la lumière !

أطفئ الضوء

(aṭfi'i aḍ-ḍaw')

سكر البيت

(Sakkir al-līt)

*Eteint la lumière (mot à mot)

Les termes “سكر” (sakkir) “ferme” et “إفتح” (iftaḥ) “ouvre” sont des termes qui sont utilisés à tort dans le dialecte bahreïni pour ordonner d’allumer et d’éteindre la lumière successivement. Or pour allumer et éteindre la lumière, il ne pouvait pas y avoir de correspondance entre les mots “إفتح” (iftaḥ) “ouvre” pour rendre le mot “allume” et entre “سكر” (sakkir) “ferme” pour rendre “éteint”.

Les mots “إفتح” (iftaḥ) “ouvre” et “سكر” (sakkir) “ferme” peuvent être utilisés pour la porte, la fenêtre, le portail... mais pas pour la lumière. Ainsi, il est possible de dire par exemple “إفتح/سكر الباب” (iftaḥi/sakkiri al-bāb) “ouvre/ferme la porte”. Par conséquent, les mots “إفتح” (iftaḥ) “ouvre” et “سكر” (sakkir) “ferme” ne sont pas adaptés à rendre l’idée d’allumer et d’éteindre la lumière. L’arabe moderne préfère utiliser des termes plus précis et sans ambiguïté. Pour le mot “allumer”, l’arabe moderne oppose “أنار” (anāra) et pour son contraire, il propose “أطفأ” (aṭfa’a). Ainsi, les deux précédentes phrases peuvent être rendues respectivement par : “أنر الضوء” (aniri ad-ḍaw’) “allume la lumière” et “أطفئ الضوء” (aṭfi'i aḍ-ḍaw’) “éteint la lumière”¹⁰².

Les problèmes culturels et la traduction en général posent des difficultés énormes, y compris pour les spécialistes expérimentés. Introduire la traduction dans l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn n’est pas une chose aisée. Même si notre contexte ne s’y oppose pas, il faut examiner les conditions de cette introduction et étudier les propositions qui peuvent être faites. L’introduction de la traduction doit apporter des solutions efficaces pouvant améliorer le sort de cet

¹⁰² Je ne fais que relever une nuance dans l’utilisation des mots “إفتح” (iftaḥ) “ouvre” et “سكر” (sakkir) “éteint” qui sont utilisés en dialecte bahreïni pour demander d’allumer ou d’éteindre la lumière. Malgré cette utilisation incohérente, cela n’empêche pas les Bahreïnais de les utiliser dans ces circonstances.

apprentissage et de hausser la place et le rôle de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général.

CHEPITRE II – VERS UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LA TRADUCTION : QUELQUES PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Les problèmes qui militent en défaveur de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères sont en train de se disloquer. Rien n'empêche le recours à la traduction, surtout si le contexte le permet et l'encourage. Le Bahreïn offre un exemple atypique où il est possible d'introduire la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Néanmoins, les problèmes linguistiques que soulève la traduction ont conduit pendant longtemps à soutenir l'impossibilité de passer d'une langue à une autre. La linguistique interne a démontré ses limites, voire son échec une fois qu'elle s'est lancée dans la recherche d'une théorie de la traduction fiable et efficace.

La traduction interprétative a réussi là où l'approche de la linguistique interne a échoué. Il convient d'exploiter les avantages qu'elle offre sans exclure le transcodage chaque fois que cela est possible. En effet, la "théorie de sens" ne s'oppose pas à la recherche des correspondants entre les langues concernées une fois que cela ne trahit pas le sens original.

Plusieurs propositions sont formulées tout au long de ce chapitre dans le but de montrer l'intérêt de la traduction dans l'enseignement du français à Bahreïn. Malgré les avantages de l'anglais qui peut servir de langue de traduction dans les classes du français à Bahreïn, la langue maternelle reste la langue la plus adaptée à ce genre d'enseignement.

Des exercices avec le binôme français/arabe sont proposés pour comprendre les structures et le fonctionnement de chaque langue ainsi que leurs moyens d'expression. Toutes les situations de communication peuvent être rendues d'une langue à une autre si la traduction interprétative est privilégiée.

1. Les principes de la traduction interprétative

La traduction a été définie d'une façon très simple : la recherche d'équivalents de la langue de départ dans la langue d'arrivée. Cette première définition laisse présager quelques difficultés de traduction chaque fois qu'il est question de passer d'une langue à une autre. La traduction pose d'abord le problème des mots, puis celui du sens.

1.1. Les difficultés posées par les mots

La traduction serait facile si les mots n'avaient qu'une seule signification en dépit des contextes et des énoncés où ils se trouvent ; mais ceci n'est pas le cas. Si certains mots gardent le même sens, d'autres changent de signification. Nous allons voir d'abord les mots polysémiques qui constituent la règle pour se retourner vers les mots univoques qui sont une exception.

1.1.1. Les mots polysémiques : l'impossibilité d'une transposition verbale

Fitna, guerre au cœur de l'islam est le titre que G. Keppel a donné à son livre traitant les désordres qui règnent dans le monde musulman, depuis les attentats du 11 septembre 2001 (Keppel G., 2004). L'auteur a choisi un titre révélateur tout en empruntant à l'arabe le mot *fitna* au lieu de le traduire en français. Ce choix se justifie-t-il par l'absence d'un équivalent en langue française qui peut exprimer le contenu de ce mot ? Ou que son utilisation est justifiée par la charge si pesante de ce mot dans le contexte de l'islam et de ses langues ?

On touche ici à la difficulté que pose la traduction des mots chaque fois qu'il est question de leur trouver des correspondants dans l'autre langue. Les mots, même s'ils peuvent être traités comme équivalents, ne donnent pas le même effet qu'ils ont dans la langue de départ. Ainsi, il aurait été facile à l'auteur pour reprendre notre exemple de traduire *fitna* par son correspondant en langue française. Mais faut-il encore savoir lequel il convient de choisir comme équivalent.

Les mots sont porteurs de plusieurs virtualités sémantiques qui font d'eux des mots polysémiques, selon les termes de M. Bréal (cité par Pergnier M., 1976 : 93). Pour un mot de la langue de départ, les dictionnaires bilingues nous mettent dans l'embarras de choix. Plusieurs correspondants peuvent être proposés pour un seul mot. Le transcodage qu'ils opèrent entre les mots de la langue source et ceux de la langue cible nous propose le choix entre plusieurs correspondants. Ces correspondants sont exprimés par de nombreuses entrées, souvent numérotées et illustrées par des exemples et des citations. Quelle acception faut-il choisir pour traduire un mot de L1 ? Quelle entrée de L2 correspond à ce mot de L1 ?

« Un mot dans une langue Alfa a souvent plus d'un terme correspondant dans la langue naturelle Bêta » (Eco U., 2003 : 33). Le mot «فتنة» (*fitna*), «فتن» (*fitan*) au pluriel, dérive du verbe arabe «فتن» (*fatana*) peut correspondre à la fois deux acceptions différentes : celle qui va dans le sens de la tentation et à laquelle les dictionnaires bilingues proposent comme synonyme le mot séduction ; et celle qui va dans le sens de la guerre et du déchirement et pour laquelle ces mêmes dictionnaires multiplient les synonymes.

Retenons cette dernière acception qui nous intéresse, le dictionnaire *Mounged classique* propose les termes équivalents suivants : émeute et sédition (*Mounged classique*, 1996 : 1089). Un autre dictionnaire arabe/français propose une seule entrée, le mot discorde (*Nouveau dictionnaire*, 2008 : 179). Enfin, plusieurs correspondants sont proposés par le dictionnaire *Larousse arabe/français* : désordre public, émeute, dissension, guerre civile, révolte, sédition, zizanie (*Larousse*, 2008 : n° 3892). Lequel faut-il alors prendre pour donner à un lecteur français une bonne traduction du mot arabe *fitna* ?

Il est évident face à plusieurs acceptions proposées par un dictionnaire bilingue que les entrées suggérées ne constituent pas une solution au problème de la traduction. Ce type de dictionnaire est certes d'une aide précieuse pour les traducteurs qui doivent appréhender le terme dans le texte de départ. À l'aide de celui-ci, le traducteur sélectionne l'acception qui lui correspond dans la langue d'arrivée. Mais pour trouver la signification correspondante au mot polysémique, le traducteur doit maîtriser aussi bien la langue de départ que la langue d'arrivée.

La véracité de cette constatation qui touche au lexique est vérifiable également au niveau des éléments grammaticaux. Le signe “même” a aussi plusieurs sens comme le montre sa traduction par divers signes correspondants en langue arabe : “مهـما” (mahmā), “كـذلك” (kaḍalika), “نفسـ” (nafsu), etc.

Même si les mots étaient...	مهـما كانت الكلمات (mahmā kānati al-kalimāt)
Même les mots	كـذلك الكلمات Kaḍalika al-kalimāt
Les mêmes mots	نفسـ الكلمات Nafsu al-kalimāt
Les mots eux-mêmes	الكلمات نفسـها Al-kalimāt nafsuhā

Et comment est-il possible d’avoir une identité entre les signes de deux langues différentes alors que cette identité est absente au sein d’une seule langue ? Reprenant la distinction classique de Saussure entre le signifiant et le signifié, les auteurs J. P. Vinay et J. Darbelnet soulignent que le signifiant ne peut définir qu’exceptionnellement le signifié dans sa totalité pour parler de ces deux composantes du signe¹⁰³. La première évoque la partie linguistique, c’est-à-dire la représentation matérielle par des sons ou par des lettres du signe et la seconde correspond à la partie conceptuelle, c’est-à-dire le contenu de signe (Vinay J. P. & Darbelnet J., 1995 : 29).

Par conséquent, remplacer les mots de la langue de départ par leurs correspondants de la langue d’arrivée n’est pas une traduction. Le résultat de cette

¹⁰³ C’est le cas par exemple des signifiants dits synonymes qui même s’ils désignent presque un même signifié, ils évoquent des aspects différents. Les auteurs nous citent l’exemple de Darmesteter : bien que les signifiés “vaisseau”, “bâtiment” et “navire” sont synonymes et évoquent une réalité presque identique, les signifiants désignent des aspects différents. Ainsi, le mot “vaisseau” met l’accent sur la forme, le mot “bâtiment” le met plus sur la construction et, enfin, le mot “navire” sur la flottabilité. Peut-on dire alors que dans une langue les synonymes ne sont pas synonymes ?

opération peut faire sourire nombreux d'entre nous. U. Eco nous donne un exemple (anglais-français) de cette traduction caricaturale (Eco U., 2003 : 8) :

It's raining cats and dogs	*Il pleut des chats et des chiens *السماء تمطر قططا و كلابا (*As-samā'u tumṭiru qiṭaṭan wa kilāban)
----------------------------	--

Cette phrase anglaise traduite par des correspondants donnera une phrase inintelligible à un francophone et à un arabophone dans leurs langues respectives. La phrase cible ne reflète pas le sens de la phrase de départ et encore moins ce que le locuteur anglophone veut exprimer. Vraisemblablement, cette expression provenait du fait qu'autrefois les rues jonchaient des déchets de tous genres. Les carcasses des chats et des chiens étaient mêlées à celles des ordures ménagères. Lorsqu'il pleuvait, on aurait pu imaginer qu'il avait plu des chats et des chiens.

La polysémie est un problème central de la linguistique qu'on retrouve dans le cas de la traduction. La non coïncidence des signes de deux langues est la règle et leur coïncidence est l'exception.

1.1.2. Les mots univoques : la possibilité d'une transposition verbale parfaite

À l'opposé des termes polysémiques qui changent de signification en fonction du discours, certains d'autres gardent leur signification en dehors de la personne et du contexte de communication. Ces mots conservent leur acception pour tous les individus qu'ils soient de la même communauté linguistique ou non.

De fait de cette signification constante, il est possible, pour les traduire, de leur proposer purement et simplement des correspondants sans que cette transposition ne pose aucun problème au niveau de la compréhension. L'opération de traduction se résume dans ce cas en une simple parfaite transposition verbale (Seleskovitch D., 1975, 13)

Les mots ayant un sens univoque ont pour particularité d’avoir une coïncidence parfaite entre le signifié et le signifiant. Le mot ne peut renvoyer qu’à une seule chose, celle qu’il désigne ; sans que le traducteur ne déploie aucun effort, il peut se servir de son dictionnaire bilingue pour trouver le correspondant dans la langue cible.

Aux premiers des mots susceptibles de cette traduction figurent les chiffres qui expriment la même quantité. Selon le type de langue, cible ou source, les chiffres expriment la même signification :

Un	One	واحد
Deux	Two	إثنان
Vingt	Twenty	عشرون
Etc.		

En second lieu, les noms propres gardent généralement les mêmes correspondants dans toutes les langues. Les contextes et les circonstances ne leur imposent pas des changements. Le mot “Afrique” – et ceci est valable pour les autres exemples qui suivent – désigne tout le continent africain et le mot arabe “إفريقيّا” (ifrīqiyā) désigne la même chose.

Paris	باريس
Afrique	إفريقيا
Descartes	ديكارت
Etc.	إلخ

Sans aller jusqu’à remettre en cause la constance des noms propres dans toutes les langues, il arrive que certains d’entre eux ne gardent que peu de leur signification. La traduction de certains noms propres arabo-islamiques en langue française en est un exemple. Il est vrai que seuls certains francophones de double culture, occidentale et orientale, les connaissent en raison des changements qui ont eu lieu en passant de la langue arabe à la langue française.

À moins qu’ils soient de double culture, il est difficile à cette population de savoir que Gibraltar dans les langues occidentales est le correspondant du rocher nommé

“جبل طارق” (ğabal t̄ariq) “la montagne du Tariq”, en référence à Tariq ibn Ziyad meneur des troupes musulmanes à la conquête de l’Andalousie. Il leur est de même difficile de connaître que les noms latinisés Avicenne et Averroès correspondent aux noms des savants musulmans Abou Bacer Ibn Toufayl et Ibn Sina respectivement¹⁰⁴.

Outre les chiffres et les noms propres, les termes techniques sont des mots qui ne varient pas avec la variation des contextes. Ces termes peuvent donc recevoir une traduction si on leur substitue leurs correspondants dans la langue cible. Il suffit d’aller les chercher dans les dictionnaires techniques et les glossaires terminologiques multilingues. Pour les traduire, il ne suffit certes pas de connaître le mot technique ; il faut encore connaître la chose à laquelle il renvoie. Le mot “volt” précédé de “deux cents vingt” par exemple aide le traducteur à le comprendre en connaissant le contexte de son utilisation. Le mot renvoie à l’unité de mesure de l’électricité et peut ainsi être traduit, comme le proposent les dictionnaires, par le même mot en langue arabe “فولت”.

La particularité des termes techniques est que certains d’entre eux n’ont pas de correspondants dans d’autres langues. La traduction, notamment scientifique, qui se fait des langues des pays développés vers les langues des pays en développement peut être contrariée par l’absence des correspondants à certains termes nouveaux. Les langues anglaise et française sont riches des termes techniques qui viennent enrichir le vocabulaire de ces langues avec le développement scientifique. Les autres langues suivent ce développement en traduisant les mots nouveaux qu’ils importent des langues anglaise et française par l’utilisation de divers procédés de traduction connus¹⁰⁵.

Aussi bien les chiffres que les noms propres ou encore les termes techniques ont la caractéristique de rester inchangeables dans leur signification malgré le changement des contextes. Par conséquent, il est toujours possible de les traduire en les substituant par leurs correspondants dans la langue cible. La traduction dans ce cas se résume à une simple opération de transcodage qui consiste à « établir des correspondances entre deux

¹⁰⁴ La traduction des noms propres reste inchangeable. Le changement ne s’impose que lorsque ces noms disposent de correspondants connus dans la langue d’arrivée : Cordoue pour “قرطبة” (qurṭuba), Andalousie pour “الأندلس” (al-andalus). Dans tous les cas, il est préférable de les garder tels quels lors de la traduction.

¹⁰⁵ Les pays développés et leurs langues deviennent une sorte de banques encyclopédiques de savoir et de référence. Plusieurs centres dans les pays arabes sont créés pour favoriser la traduction dans les pays arabes comme l’Organisation arabe pour la traduction créée en 1999 (United Nations Development Programme, 2003 : 66 et suiv.).

langues sur le plan du lexique ou de la phrase » (Delisle J. et al., 1999 : 90). Cette opération ne résume pas toute l'opération de traduction ; elle n'est « qu'une composante de la traduction » et non « *la* traduction » (Seleskovitch D. & Lederer M., 2001 : 7, italique dans l'original).

Le transcodage est une forme de traduction acceptable à condition que les mots et les phrases du texte source ne posent pas un problème particulier de compréhension. Car le premier des problèmes de la traduction est l'appréhension du sens qu'il faut saisir avant de traduire.

1.2. La difficulté posée par le sens

Certains mots et certaines phrases ne peuvent être traduits en raison d'amalgame que suscite le sens qu'ils dégagent. Faut-il les traduire dans ce sens ou dans l'autre ? Seuls quelques éléments, dont le contexte et les connaissances extralinguistiques peuvent venir au secours du traducteur pour éclaircir le sens.

1.2.1. La difficulté d'appréhension du sens

Nous avons vu que les mots posent des difficultés de traduction en raison de leur polysémie. Si certains peuvent être traduits par leurs correspondants, d'autres n'acceptent pas cette opération. S'aventurer dans un transcodage ne peut aboutir qu'à une traduction inintelligible.

Les tentatives de rendre les mots de la langue émettrice par leurs correspondants dans la langue réceptive conduisent à l'impossibilité de traduire. Cette impossibilité est rencontrée chaque fois qu'il est question de traduire la langue et non pas le sens. Dès qu'il est question de traduire au niveau de la langue, le résultat est décevant : il conduit à une ambiguïté et à une incompréhension¹⁰⁶.

Au-delà de ce premier jugement, nous avons vu que le transcodage n'est pas systématiquement condamnable. Il reste, même avec ses défauts, une opération valable à

¹⁰⁶ Voir le chapitre sur l'impossibilité de traduction.

certaines éléments linguistiques : même s'il n'est pas toujours une opération aux résultats efficace, il demeure vrai que l'application du transcodage est possible. À chaque mot de la langue de départ, il est possible de trouver un correspondant dans la langue d'arrivée, que ce mot soit pris isolément ou inséré dans un discours.

Loin de traduire les mots par leurs correspondants, l'approche interprétative propose de s'intéresser plus au sens qu'aux mots. Selon cette approche, « le transcodage valable in abstracto pour tous les éléments linguistiques ne l'est pas plus que ponctuellement dans les textes et les discours. L'application intégrale de correspondances linguistiques provoque un phénomène de rejet chez les lecteurs. L'équivalence au niveau des langues n'est pas synonyme d'une équivalence au niveau des discours » (Seleskovitch D. & Lederer M., 2001 : 8).

Tourner vers le sens, la traduction des exemples que nous avons donnés plus haut permet la compréhension du texte de départ. Avec une attention centrée sur le sens, le traducteur ne traduit pas les mots, mais le sens qui est exprimé par leur biais. Entre la traduction centrée sur le sens et celle centrée sur les mots la différence est flagrante :

It's raining cats and dogs *Il pleut des chats et des chiens (mot à mot) *السماء تمطر قططا و كلابا (*As-samā'u tumṭiru qiṭaṭan wa kilāban)

Aucune possibilité de comparaison entre deux registres différents dans leur sens alors qu'ils devraient être des copies identiques l'un de l'autre. Ce qui a empêché cette possibilité de comprendre la même chose en lisant aussi bien la phrase de départ que celle d'arrivée est que cette traduction est similaire à celle qui est utilisée par les machines à traduire.

La traduction automatique a échoué parce qu'elle perçoit la traduction comme une simple opération linguistique. À l'inverse de la traduction automatique, la traduction humaine fait une distinction entre la langue et la parole. L'objectif de la traduction, depuis qu'elle se pratiquait, est de rendre la communication possible. Si la

communication se fait au sein d'une même langue par le message, comment serait-il impossible de le faire dans le cas de la traduction ?

En sortant du transcodage pur et simple, il faut s'arrêter sur le sens comme objet de la traduction. Ainsi, la phrase de départ nous donne la phrase d'arrivée suivante :

	It's raining cats and dogs	→ Il pleut à torrents
		→ Il pleut des cordes
		→ المطر يهطل بغزارة
		(Al-maṭaru yaḥṭilu bi ḡazāra)

Pour saisir ce sens, il ne faut pas courir derrière les mots de la phrase qui en raison de leur polysémie posent des problèmes de traduction. Cette difficulté polysémique, que posent les mots, n'est envisageable que lorsque les mots sont pris isolément. Autrement dit, pour parler de la polysémie, il faut prendre le mot dans tous les énoncés où il est susceptible d'apparaître, c'est-à-dire « non plus dans la parole, mais dans la langue » (Pergnier M., 1976 : 95).

Dans un énoncé, la polysémie est réduite à néant puisque les autres sens des signes n'apparaissent pas au traducteur. Pour D. Seleskovitch, même si les mots sont polysémiques, une fois insérés dans un discours, ils perdent leur caractère polysémique pour imposer à l'esprit une seule signification. Pour elle : « les significations relèvent du dictionnaire, alors que le sens ne peut faire l'objet d'une analyse grammaticale mais seulement d'une exégèse » (Seleskovitch D., 1975 : 12)

S'il est possible de trouver une parade au caractère polysémique des mots et les problèmes traductionnels qu'ils posent, les phrases peuvent rendre toute traduction délicate en raison de l'ambiguïté qui peut les entacher. Pareillement que les mots, les phrases peuvent avoir deux ou plusieurs significations possibles.

De Saussure fut le premier à mettre le doigt sur le fait que les mots et les phrases ne sont pas identiques de point de vue sémantique entre deux langues différentes. Ces mots et ses phrases ne renvoient pas à la même réalité parce qu'entre ceux et celles de la langue de départ et de la langue d'arrivée, il ne peut y avoir une équivalence entendue ici au sens d'identité (Roberts R . P. & Pergnier M., 1987 : 393).

Cette ambiguïté, qui se pose avec acuité au niveau du sens, est admise, depuis longtemps, par Nida en tant qu'un problème de traduction. Même position chez D. Seleskovitch même si elle admet que la difficulté se pose avec une moindre acuité pour l'interprète de conférence en raison de plusieurs éléments qui minimisent l'impact de cette ambiguïté sur le sens (Ballard M., 1990 : 158 et suiv.)

Dans la traduction en général ainsi que dans la traduction interprétative, l'ambiguïté est rencontrée dès que certains énoncés ont la propriété de recevoir plus d'interprétation. Les énoncés de ce genre sont très divers, car les sources d'ambiguïté sont nombreuses. Les ambiguïtés linguistiques s'ajoutent aux ambiguïtés discursives et se complètent par celle de la syntaxe, du lexique, etc. (Spilka I. V., 1981 : 332 et 333).

Devant une phrase ambiguë, le traducteur doit interroger le texte pour lever le flou sur le sens de la phrase. Imaginons le traducteur qui est appelé à traduire cette phrase :

| Son oncle est mort, ce matin, à cause d'une crise cardiaque

Cette phrase ne donne aucune indication sur cet homme qui est son oncle. Est-ce son oncle paternel ou son oncle maternel ? Si la phrase est construite ainsi, sans aucune précision, c'est parce que l'auteur ne voit pas l'intérêt d'en préciser les choses. L'information manquante n'est apparemment pas pertinente, sinon l'émetteur l'aurait exprimée par les moyens que lui offre la langue française. Il est de son possible d'ajouter un qualificatif à l'oncle pour le désigner par oncle paternel ou oncle maternel et ainsi résoudre le problème.

S'il est possible de généraliser en langue française et de parler de l'oncle sans aucune précision sur son côté maternel ou paternel, le traducteur en langue arabe doit lever cette ambiguïté avant de traduire. En langue arabe, il n'est pas possible de trouver un mot qui lui évite d'entrer dans cette spécification. L'oncle en langue arabe est soit paternel et, dans ce cas, il est rendu par le mot "عم" (°am) ; soit maternel et, dans ce cas, il est rendu par le mot "خال" (ḥal). La phrase de départ peut ainsi être traduite selon l'ambiguïté qu'il comporte par :

توفي عمه هذا الصباح جراء سكتة قلبية

(Tuwuffiya °ammuhu hādā aṣ-ṣabāḥ ġarrā'a saktatin qalbiya)

توفي خاله هذا الصباح جراء سكتة قلبية

(Tuwuffiya ḥāluhu hādā aṣ-ṣabāḥ ġarrā'a saktatin qalbiya)

Aussi bien dans le cas de la polysémie des mots que dans celui de l'ambiguïté des phrases, le contexte est un élément qui permet de résoudre les problèmes de polysémie et d'ambiguïté.

1.2.2. Le rôle du contexte dans la traduction

La bonne traduction doit tenir obligatoirement compte du contexte. En effet, un texte, s'il est traduit phrase par phrase et mot par mot, les uns indépendamment des autres et du texte en général par la simple transposition, devient alors incompréhensible à son lecteur. Le résultat de ce travail de traduction ressemblera à un puzzle mal agencé.

Par contre, s'il est traduit en suivant l'enchaînement de la pensée de son auteur et que les phrases et les mots sont traduits en portant le message qu'ils véhiculent, le lecteur ne trouvera pas de difficulté à suivre le fil de la pensée de son auteur.

La place du contexte dans la traduction des textes de départ se résume dans son apport à l'intelligibilité de sens. Un texte de départ dépourvu de son contexte renvoie à plusieurs équivalences possibles. Ces équivalences changent en fonction de plusieurs critères : le traducteur peut voir le sens du texte cible changer en fonction du contexte pris en considération. Le contexte peut orienter le traducteur dans un sens ou dans un autre en fonction des éléments contextuels qu'il intègre.

Le contexte ici a un double sens, car il n'est pas question de négliger le rôle des mots dans la traduction. Le contexte verbal et le contexte non verbal sont intimement liés pour donner le sens au texte de départ. L'appréhension des deux contextes aide le traducteur à interpréter le sens du texte source pour lui trouver un sens équivalent dans la langue cible.

Le seul contexte verbal, c'est-à-dire la présence simultanée d'un ensemble de mots dans la mémoire immédiate et qui correspondent à l'aspect formel de l'unité de sens, ne résout pas le problème de l'appropriation du sens. Il ne peut pas le faire dans la mesure où il doit être complété par le contexte non verbal (Cormier M. C., 1985 : 355). En effet, en dehors de son contexte non verbal, une phrase simple est susceptible de plusieurs traductions en fonction de l'interprétation qu'elle supporte, comme dans le cas suivant :

| Bonjour les dégâts

À l'aide du contexte verbal, le lecteur est en mesure de comprendre le sens de mot (bonjour) qu'il faut traduire par les mots : "مرحبا" (marḥaban), "نهار سعيد" (nahār sa'īd) "صباح الخير" (ṣabāḥ al-ḥayr) comme le propose le dictionnaire Larousse. Toutefois, le contexte non verbal rappellera au traducteur qu'on n'est pas dans une forme de salutation.

Au contraire, le bonjour qui précède les dégâts est annonciateur d'une situation de désolation. On peut lancer cette phrase interjonctive à quelqu'un qui vient de causer des dommages en raison de son geste ou de son fait avec une telle contradiction : d'un côté "bonjour" pour signifier le début et de l'autre les "dégâts" pour annoncer le début dans le mauvais côté, avec les dommages. Ainsi, le mot "bonjour" de départ qui est traduit par le mot "صباح الخير" (ṣabāḥ al-ḥayr) ne garde plus son premier sens. Avec le contexte non verbal qui vient de s'ajouter au contexte verbal, la phrase peut être traduite ainsi :

| Bonjour les dégâts

→ حلت الخسائر

(Ḥallati al-ḥasā'ir)

→ يا صباح النحس

(yā ṣabāḥ an-nahs)

→ (mot à mot) أهلا بالخسائر

(ahlan bi al-ḥasā'ir)

Il en est de même lorsqu'il est question de traduire certaines phrases en dehors de leur contexte verbal et particulièrement en dehors du contexte historique comme c'est le cas de ce verset du Coran¹⁰⁷ :

و جاءت سيارة فأرسلوا واردهم...	*Puis, vint une voiture, ils
(Wa ġā'at sayyāratun fa'arsalū	envoyèrent leur chercheur
wāridahum...)	d'eau... (mot à mot)

Traduire le mot “سيارة” (sayyāra) par le correspondant français “voiture” donne un faux sens à cette phrase. Certes, dans la langue arabe moderne, le mot “voiture” est donné comme correspondant au mot arabe “سيارة”. Néanmoins, le contexte historique de l'époque de la révélation du Coran ne connaissait pas encore l'invention de la voiture et la vie fut encore rudimentaire par tous ses moyens. Le mot arabe “سيارة” n'a fait son introduction dans le vocabulaire de la langue arabe qu'à la Renaissance suite au travail des linguistes arabes pour la modernisation de cette langue. La langue arabe actuelle est ainsi composée des mots de l'arabe classique tels que le mot “سيارة” “voiture”, “ديموقراطية” “démocratie”

Que signifie alors le mot “سيارة” dans le Coran et dans l'arabe classique ?

L'époque préislamique et l'environnement saharien sont connus par ses caravanes qui parcourent de longues distances pour apporter des vivres et des biens aux populations lointaines. Le chapitre de Yussuf dans le Coran relate cette histoire d'une fratrie de onze enfants dont Yussuf est le benjamin préféré de leur père. Les considérations de jalousie ont amené la fratrie à concocter un plan machiavélique pour s'en débarrasser en le jetant dans le puits. Yussuf y aurait laissé sa vie si ce n'est la chance d'avoir une caravane de passants qui l'a trouvé avant de le vendre dans le marché de l'Egypte...

Telle est l'histoire qui est racontée par le Coran à propos de Yussuf et ses frères. Cette phrase qui décrit comment Yussuf a échappé à la mort peut être ainsi traduite avec le mot “قافلة” (qāfila) “caravane” en équivalent au mot “سيارة”.

¹⁰⁷ Sourate Yussuf, verset 19.

وجاءت سيارة فأرسلوا واردهم (Wa ġā'at sayyāratun fa'arsalū wāridahum...)	Puis, vint une caravane, ils envoyèrent leur chercheur d'eau...
---	--

Les exemples suivants montrent le rôle du contexte qui neutralise certaines interprétations. Il aide notamment à faire le choix de certains équivalents à la place d'autres lorsque les mots sont polysémiques et les phrases ambiguës. La traduction du Coran fait largement usage du contexte. Le texte coranique est révélé au Prophète successivement, selon des moments particuliers de l'histoire et dans des circonstances spécifiques. La connaissance des causes de révélation "أسباب النزول" (asbāb an-nuzūl) est indispensable pour situer le texte dans son contexte et ainsi pouvoir le traduire sans trahir son esprit. Quelquefois la connaissance du contexte doit être appuyée par les connaissances extralinguistiques.

1.2.3. Le rôle des connaissances extralinguistiques

De ce qui précède, il est évident qu'il est impossible de comprendre le sens du texte à traduire à partir des seules connaissances linguistiques du traducteur. Contrairement à ce que supposent certains, la maîtrise de la langue de départ n'est pas le seul gage de compréhension des textes à traduire. Quoique cette compétence soit sans limites, d'autres facteurs interviennent dans la compréhension des textes.

Selon les auteurs Seleskovitch et Lederer : « il ne suffit pas de savoir une langue pour comprendre ce qui s'y dit et être à mesure de la traduire. En effet, le processus de compréhension linguistique repose sur deux ordres de connaissances, les connaissances tout court, c'est-à-dire à chaque fois les connaissances pertinentes qu'évoque l'énoncé, et la connaissance de la langue. L'appréhension du sens dépend de l'adéquation de ces deux sortes de connaissances par rapport à la nouveauté apportée par le fait linguistique » (Seleskovitch D. & Lederer M., 1984 : 20)

Selon les deux auteurs, outre ses compétences linguistiques, le traducteur doit avoir des connaissances sur le référent ; c'est-à-dire en plus de ses connaissances sur la langue, il doit disposer d'une parfaite maîtrise du sujet. Souvent et avant de traduire, les

traducteurs se documentent d'abord pour maîtriser le domaine avant de commencer à traduire. Un traducteur ne peut traduire un livre de médecine de la langue française à la langue arabe s'il n'a pas des connaissances suffisantes sur le référent. La technicité de ce domaine lui fait échapper la compréhension des textes sources, en dépit de ses connaissances linguistiques avérées.

Cette réalité repousse les préjugés du profane qui estime qu'avec les seules connaissances linguistiques, le traducteur n'aura pas de mal à comprendre et à traduire les textes. *A contrario*, il peut soutenir qu'en absence de connaissances linguistiques, un lecteur ne pourra pas appréhender un texte écrit dans une langue étrangère qu'il ne maîtrise pas, même s'il rentre dans son domaine de spécialisation.

Plus largement et au-delà de sa maîtrise des langues cible et source, le traducteur doit avoir des connaissances suffisantes sur le référent. Et au-delà de cette première connaissance sur le référent, le résultat de la traduction fait la différence entre un traducteur aux connaissances linguistiques uniquement et le traducteur aux connaissances linguistiques et extralinguistiques. L'Organisation mondiale de la santé (OMS), appelée à traduire ses différents documents en plusieurs langues, confiait au départ cette traduction à des spécialistes de la médecine avant de s'apercevoir que leur travail ne remplace pas celui des traducteurs professionnels. Désormais, la traduction des documents de cette organisation mondiale est confiée aux spécialistes de la traduction et non aux professionnels de la santé (Lavault E., 1998 : 74).

L'importance des connaissances extralinguistiques dans la compréhension des textes à traduire et leur bonne traduction apparaît à la vérification du résultat de la traduction. Le traducteur en manque d'inspiration en raison de l'insuffisance de ses connaissances extralinguistiques aura du mal à donner une traduction satisfaisante des phrases qui en font appel. Pour reprendre l'exemple de Gibraltar, le traducteur ne disposant pas de connaissances extralinguistiques pour comprendre que le mot Gibraltar est composé de deux mot : le mot *Gibel* qui correspond au mot arabe “جبل” (ğabal) “montagne” et le mot *Tar* qui renvoie au nom *Tariq*, ne pourra pas traduire ce nom en langue arabe. Au mieux, notre traducteur aura traduit ce nom propre en le conservant tel quel par le mot “جبل طارق” (ğibilṭār), ce qui n'a aucune signification pour un arabophone. Les connaissances historiques sur la civilisation islamique sont primordiales pour saisir

la signification de ce mot et ainsi arriver à le traduire par le mot “جبل طارق” (ǧabal ṭāriq).

L’importance des connaissances extralinguistiques apparaît également dans la traduction des textes religieux. Pour une exégèse du Coran, l’interprète doit disposer des connaissances historiques sur les textes religieux. Une étude récente propose de faire une nouvelle interprétation du Coran en allant au-delà des mots de l’arabe classique pour s’enfoncer dans l’histoire et l’apport de l’intertextualité. Le philologue et sémitologue Christoph Luxenberg (son pseudonyme) apporte la preuve que le Coran doit être lu à l’aide des connaissances de syro-araméen à travers le chapitre d’al-kawthar qui signifie l’Abondance¹⁰⁸ :

إن أعطيناك الكوثر فصل لربك و انحر إن شانيناك هو الأبتار	1. Inna a°ṭaynāka al-kawṭara 2. Fa ṣalli li rabbika wa nḥar 3. Inna šānī’ka huwa al-abtar
---	---

Ce chapitre a été traduit dans les diverses interprétations proposées sans mettre au clair son sens. Les chercheurs et les exégètes musulmans lui ont accordé beaucoup d’attention « par de très longs développements [...] qui montrent seulement leur embarras ; la rime et le sens du mystère aidant, ils y voient portant une merveille » (Lenoir et al., 2006). Les interprétations proposées sont rédigées d’une façon identique ou plus au moins proche de celle de Régis Blachère :

- | |
|--|
| 1. En vérité, nous t’avons donné l’Abondance
2. Prie donc en l’honneur de ton Seigneur et sacrifie !
3. En vérité, celui qui te hait, se trouve être le déshérité. |
|--|

C. Luxenberg propose une interprétation à partir d’une connaissance de l’araméen dominant à l’époque de la révélation du Coran. Son interprétation donne un sens précis au chapitre d’Al-kawthar (Luxenberg C., 2007 : 300 et suiv.)¹⁰⁹

¹⁰⁸ Al-kawthar ou Abondance est le nom d’une rivière dans le Paradis.

¹⁰⁹ La traduction de ce chapitre d’ “Abondance” est rendue par l’auteur en anglais ainsi :

1. “We have given you the (virtue of) constancy
2. So pray to your Lord and persevere (in pray)
3. Your adversary (the devil) is (then) the loser”.

1. nous t'avons donné [la vertu] de la persévérance
2. prie donc ton Seigneur et persiste [dans la prière]
3. ton adversaire [Satan] est [alors] le vaincu.

Le cas de l'interprétation du Coran offre un exemple de l'importance des connaissances extralinguistiques dans la traduction, lesquelles doivent être employées pour une relecture critique du Coran.

Dans cette perspective, le mot *fitna* de G. Keppel doit être vu à la lumière des sources historiques musulmanes. Les premiers événements qui secouèrent l'État musulman après la mort du Prophète Mohammed entrent en ligne de mire pour la traduction de ce mot. Confrontés à la succession du Prophète qui n'a pas été réglée à l'avance, les quatre premiers califes, tous compagnons de ce dernier, ont fait de cet héritage une question de consultation "الشورى" (al-šūrā) entre les musulmans. Si les deux premières successions furent réglées après âpres négociations en faveur de Abou Baker et Omar, les dernières ne se sont pas déroulées sans heurts et confrontations.

Ainsi le traducteur pourra traduire le mot *fitna* du livre de G. Keppel par sédition. Or, l'auteur n'ignore pas cette traduction qu'il propose lui-même. Il commence par poser le problème de la traduction que soulève le mot dans la mesure où ce terme est « moins connu hors des langues d'islam. » C'est un terme qui a une « connotation péjorative » et signifie « la sédition, la guerre au cœur de l'islam, force centrifuge porteuse de démantèlement de la communauté, de son implosion et de sa ruine » (Keppel G., 2004 : 335).

La nouvelle *fitna* ou la nouvelle guerre au cœur de l'islam a commencé à partir des attentats de 11 septembre aux États-Unis engendrant l'intervention militaire des États-Unis en Irak et en Afghanistan. Cette intervention lancée officiellement pour éradiquer, selon leurs propos, les axes du mal et construire des démocraties qui tardent à s'installer dans le monde musulman, a mis le feu aux poudres dans ces pays et l'ensemble des pays musulmans.

Le mot *fitna* donc est utilisé pour dire cet état de guerre qui règne dans les pays en question en comparaison avec la guerre fratricide qui éclata, en 656 de l'hégire¹¹⁰, soit moins de trente ans après la mort du Prophète. Cette première *fitna* fut déclenchée après l'assassinat du troisième calife Uthman, suivie de la *Guerre du Chameau* opposant le clan des Quraychites aux fidèles d'Ali, près de Bassora, en Irak actuel ; et de la *Guerre de Siffin*, opposant l'armée de Ali à celle de Muawiya.

Incontestablement, les connaissances extralinguistiques des traducteurs ont une grande influence sur la qualité de leur traduction. Même s'ils partent d'un seul texte, les traducteurs proposent plusieurs lectures en fonction de leurs connaissances extralinguistiques qui leur permettent d'interpréter le texte original. Les traductions de la Bible et du Coran, pour ne citer que ceux-ci en raison du nombre impressionnant de traductions qu'ils ont connu, se distinguent les unes des autres non pour les mots différents que contiennent les originaux, mais par rapport aux idées que construisent les traducteurs en interprétant le texte original¹¹¹. Il n'est pas de doute que les deux textes sacrés continueront de connaître d'autres traductions et peuvent faire l'objet de traductions à l'infini à cause de la projection que chaque traducteur fait de son « image du monde » sur les mots des textes religieux pour leur donner de sens (Spilka I. V., 1981 : 332).

Le processus de traduction est une opération qui dépasse les problèmes superficiels posés par les mots et les phrases pour faire appel à la maîtrise d'un ensemble de connaissances. La traduction interprétative offre un exemple de dépassement de la conception classique longtemps évoquée pour faire barrage à l'impossibilité de la traduction.

¹¹⁰ Datation des musulmans qui commence à partir de l'hégire, c'est-à-dire de l'émigration du Prophète et des croyants de la Mecque à Médine.

¹¹¹ La Bible est pratiquement traduite dans toutes les langues du monde, voire même il existe plusieurs versions de la traduction biblique en chaque langue. Au même titre que la Bible, mais d'une façon moindre, le Coran est traduit dans plusieurs langues et en plusieurs versions en une seule langue. Rien que pour l'ourdou, le Coran dispose de plus de 300 versions (Delisle J. & Woodsworth J., 1995 : 181).
Pour un historique sur la traduction du Coran dans différentes langues et par divers interprètes voir (Sadek G. & Basalomah, 2007 : 90 et suiv.)

2. Les étapes de la traduction interprétative

Pour éviter les problèmes que pose le passage d'une langue à une autre, la traduction interprétative propose de suivre un processus en trois étapes : d'abord, saisir le sens à partir des éléments linguistiques, le contexte et les connaissances extralinguistiques ; ensuite, sortir du cadre de la langue de départ par la déverbalisation ; et enfin, réexprimer le sens perçu dans la langue d'arrivée.

2.1. L'appropriation du sens

Comme son nom l'indique, la traduction interprétative cherche à interpréter le sens pour le traduire. Toutes les opérations de traduction de ce type s'intéressent au sens qui se dégage des signes d'une langue quelconque.

Par le sens, il faut entendre « un ensemble déverbalisé, retenu en association avec des connaissances extralinguistiques [...qui] accompagne toujours la perception des signes linguistiques » (Lederer M., 2006 : 18). Le sens est donc un vouloir-dire indépendant de la langue qui l'exprime.

Plus clairement, la traduction interprétative distingue entre deux volets que tout traducteur expérimenté distingue : la signification des mots et les compléments cognitifs qui s'y attachent. Les auteurs D. Seleskovitch et M. Lederer expliquent ceci en des termes clairs : « toutes les paroles quelle que soient les langues, sont toujours comprises non seulement avec la valeur propre de chacun de leurs mots mais aussi avec le savoir auquel elles s'associent » (Seleskovitch D. & Lederer M., 1989 : 39). Comme le pronom "je" fusionne avec la personne qui parle, les mots "maintenant", "en ce moment", "ici"... ont la charge à laquelle ils renvoient et qui est comprise dans le contexte de celui qui parle.

En outre, le sens ne peut être compris sans se référer à la situation de l'émission. Appelé à traduire certaines phrases où la situation de l'émission importe plus, le traducteur ne sait pas à quel saint se vouer. C'est ainsi le cas pour cette phrase par exemple :

Comment vas-tu ?

أهلا

(Ahlan)

هل تحسنت صحتك

(Hal taḥassanat ṣiḥḥatuka)

كيف حالك

(kayfa ḥāluka)

Etc.

Cette question peut être posée dans plusieurs contextes, selon qu'on demande comment va la santé, pour saluer quelqu'un qu'on vient de rencontrer, pour parler à quelqu'un qui est malade.... Ce signifiant évoque plus d'une possibilité. Par conséquent, il n'y a pas de raison de traduire la phrase "comment vas-tu ?" par la seule phrase "كيف حالك" (kayfa ḥāluka). Elle peut aussi être traduite par la phrase "هل تحسنت صحتك" (hal taḥassanat ṣiḥḥatuka), ou "أهلا" (ahlan)....

On comprend dès lors que pour être compris, les mots doivent être lus dans leur contexte et situation d'émission. Autrement dit, toutes les équivalences données ci-dessus sont possibles, selon les situations de l'émission. Selon R. P. Roberts et M. Pergnier, cette situation inclut quatre paramètres : l'émetteur, l'objet, le destinataire et le vecteur. L'émetteur est celui qui a quelque chose à dire (le vouloir dire), qu'il énonce en fonction de ses connaissances linguistiques et de son rapport à l'objet et au destinataire du message. L'objet est ce que l'émetteur désigne au moyen des mots de l'énonciation. En fonction de son destinataire, l'émetteur adapte son message pour être bien compris. Enfin, l'énonciation peut aussi être affectée par le vecteur, c'est-à-dire les conditions spatio-temporelles. Les auteurs concluent que « c'est la mise en œuvre de ces quatre paramètres qui fait que l'énoncé ne reste pas seulement un *texte* d'une langue donnée (c'est-à-dire une chaîne verbale engendrée par un système linguistique, dont chaque signe a un signifié mais pas vraiment de sens), mais devient un *message*, communique un *sens* » d'identité (Roberts R. P. & Pergnier M., 1987 : 395)

Avec la connaissance de la situation de l'émission, tout énoncé perd son caractère polysémique et au lieu d'accepter plusieurs acceptions équivalentes, il n'en conserve qu'une seule traduction possible. Si on savait que la situation de l'énoncé est celle d'un ami qui vient de rencontrer une vieille connaissance qu'il n'a pas vue pendant un certain

temps, la phrase “comment vas-tu ?” peut se traduire aisément par “أهلاً” (ahlan). Elle équivaut dans ce cas à une forme de salutation.

Il est bien évident qu’il est impossible de traduire sans comprendre le message du texte de départ. L’absence de la compréhension équivaut à l’impossibilité de traduire. Mais une fois compris, ce message doit être déverbalisé pour échapper aux dictats de la langue de départ.

2.2. La déverbalisation

Après la phase de l’appropriation du sens, la traduction interprétative propose de passer par la déverbalisation avant de coucher la proposition de traduction retenue sur la feuille. L’étape de déverbalisation est donc une « étape de processus de traduction qui intervient entre la compréhension du texte de départ et sa réexpression dans une autre langue, et qui consiste en un affranchissement des signes linguistiques préalables et nécessaires à la synthèse du sens » (Delisle J. et al., 1999 : 29).

Plus clairement, avec la déverbalisation, les formes verbales qui ont conduit à saisir le sens disparaissent pour laisser la place à un « état de conscience grâce auquel le sens s’exprime avec spontanéité, en toute liberté par rapport aux moyens d’expression de la langue originale » (Seleskovitch D. & Lederer M., 1989 : 40).

L’intérêt de la déverbalisation, selon D. Seleskovitch et M. Lederer, est qu’elle permet à tout traducteur de dissocier des formes de la langue de départ pour retrouver les formes d’expression naturelles dans la langue d’arrivée. Et c’est en cela qu’elle est indispensable pour réussir la traduction sans passer par faire des rapprochements entre les langues pour les comparer.

En effet, le métier d’un traducteur n’est pas de comparer les langues, mais de faire une traduction qui sépare au maximum possible entre les deux registres de langues pour arriver à trouver l’équivalence possible dans la langue cible. Le sens transcende les mots ; il peut être appréhendé en dehors de toute médiation linguistique. Avec son accès au sens dépourvu de son code linguistique, le traducteur peut le reverbaler en utilisant n’importe quel autre code qu’il maîtrise.

La mémoire est si importante pour le traducteur qui ne mémorise pas les mots entendus, mais analyse un sens pour le comprendre. Une fois compris, « sa restitution se fait en fonction des idées et non en fonction des mots » (Delisle J., 1980 : 82)

La déverbalisation s'impose donc comme une étape obligatoire pour D. Seleskovitch et ses disciples. Montesquieu a, depuis longtemps, parlé de ses mérites en écrivant que pour traduire, il est nécessaire d'oublier la langue source : « difficulté de traduire, il faut d'abord bien savoir le latin ; ensuite, il faut l'oublier » (cité par Demanueli J. & Demanueli C., 1997 : 51).

Les étudiants bahreïnais dans leurs tentatives de traduire de la langue française à la langue arabe et vice-versa ne réalisent pas l'importance de la déverbalisation¹¹². Restés attachés aux mots et aux phrases de départ, ils produisent des constructions analogues à celles de la langue de départ plutôt que de s'exprimer d'une façon naturelle dans la langue d'arrivée. Le résultat en est des erreurs nombreuses qu'il est pourtant facile d'éviter.

Toutefois, cet effort, si facile à dire, est difficile à mettre en œuvre. Le traducteur se trouve inconsciemment lié aux formes d'expression de la langue de départ. Il n'arrive pas à s'en dissocier pour choisir en toute liberté les équivalents au sens du texte de départ. Le traducteur propose au final une sorte de transposition des mots de la langue source par leurs correspondants dans la langue cible. Cette dépendance est encore plus forte dans le cas où le traducteur traduit à partir d'une langue étrangère que quand il part de sa première langue : « l'«étrangeté» de la langue 2 tend à la rendre trop visible dans sa forme et à en faire «un obstacle à surmonter plutôt qu'un objet à traduire » (Seleskovitch D. et Ledrere M., 2001).

Il est vrai que la déverbalisation est une étape difficile à respecter. S'il est demandé aux étudiants traducteurs de faire cet effort dans leur pratique de la traduction, c'est parce qu'ils ont déjà appris les langues étrangères. Ces mêmes étudiants ont sûrement appris ces langues en faisant des correspondances et des comparaisons entre les langues qu'ils apprennent et les langues qu'ils possèdent déjà. Les élèves bahreïnais

¹¹² Sur les erreurs de traductions des élèves bahreïnais en classe de français langue étrangère, voir les exemples donnés dans le chapitre précédent.

ne seraient pas en mesure de faire de la déverbalisation une étape dans leur apprentissage de la langue française par la traduction. Ceci d'autant plus qu'ils ne sont ni des traducteurs ni destinés à les devenir. En l'état actuel, ils ne sont que des élèves qui cherchent les méthodes les plus efficaces pour apprendre le français langue étrangère.

Les auteurs D. Seleskovitch et M. Lederer admettent au passage la difficulté de cette étape même s'ils la considèrent indispensable dans la pratique de la traduction interprétative. Pour étayer leur point de vue, ils avancent plusieurs raisons : « d'une part peu nombreux sont les étudiants qui ont appris les langues étrangères naturellement, dans un milieu linguistique propice, de sorte que rares sont les jeunes possédant en propre deux systèmes linguistiques qui n'interfèrent pas entre eux. D'autre part, la conviction qu'il suffit de mettre en œuvre des correspondances entre langues pour traduire est si répandue, la didactique des langues étrangères encore si axée sur cette mise en correspondance, qu'il est difficile d'obtenir d'emblée une interprétation de ce qui a été compris plutôt qu'un transcodage. À chaque erreur due à des correspondances établies entre langues, il faut souligner qu'il est rarement possible d'appliquer à des discours en cours de formulation des solutions pré-existantes ; les correspondances sont tout au plus ponctuelles, elles ne font pas naître des équivalences de sens » (Seleskovitch D. & Lederer M., 1989 : 41).

Une fois le sens détaché des moyens d'expression de la langue de départ, le traducteur doit faire un effort de l'exprimer dans la langue d'arrivée avec ses propres moyens sans trahir le sens de départ.

2.3. L'expression ou la reverbalisation

La traduction commence par l'appropriation du sens du texte de départ pour le réexprimer dans la langue d'arrivée. Lors de cette dernière étape, le traducteur prend la place de l'auteur pour restituer son message au lecteur en toute fidélité.

Toute la difficulté de cette étape est de reproduire le message original dans une autre langue et avec d'autres mots tout en respectant le message de la langue source. En d'autres termes, il faut sortir du champ de la langue de départ pour réexprimer le message dans une forme admise par la communauté s'exprimant dans cette langue.

Lorsqu'il est question de traduire, la tentation d'opérer des correspondances est si dominante qu'il est impossible de se séparer et de ne pas commettre des erreurs de traduction. Ces traductions fondées sur les correspondances conduisent à l'inintelligibilité du discours. Cela conduit à des interférences entre les langues qui se produisent d'une façon inconsciente, comme dans le cas suivant :

ألف ليلة و ليلة	Mille et une nuits
(Alf layla wa layla)	

La phrase arabe ‘ألف ليلة و ليلة’ (Alf layla wa layla) est communément traduite par la phrase française ‘mille et une nuits’ dans le respect des règles de la langue française et en méconnaissance des lois édictées par la langue arabe. Le traducteur aurait commis une erreur qui rende incompréhensible la traduction de la phrase arabe en opérant une transposition simplement sans respecter les règles de la langue française. Il n'est pas possible de partir d'une traduction mot à mot qui donnera une phrase incorrecte comme (mille nuits et une.)

La transposition ne donne forcément pas une bonne traduction et cela est vrai dans le cas de la traduction du français en arabe. La transposition des mots et des phrases de la première langue à la seconde conduit à parler français en arabe. Autrement dit, à transposer les mots et les formes de la langue française par leurs correspondants en langue arabe. Même s'ils connaissent parfaitement leur langue maternelle, les élèves peuvent être amenés, avec cette opération à se coller à la langue française et donc à parler une langue « abâtardie par l'influence de la langue étrangère » (Seleskovitch D. & Lederer M., 1989 : 41).

La solution se trouve dans l'étape précédente de la déverbalisation pour dissocier les deux registres de langues. La reverbération doit se faire en fonction des idées et ne doit pas se fonder sur les mots. Ainsi, en cherchant à traduire le sens saisi, le traducteur est en mesure de proposer plusieurs équivalents possibles à une proposition dans la langue source.

Les praticiens de la traduction agissent ainsi pour respecter à la lettre le vouloir dire de l'auteur. Ainsi, en est-il de Freud lorsqu'il traduit J. S. Mill ; il préfère laisser de

côté le texte de son auteur et « traduire en toute indépendance par rapport à la formulation originale » (Cité par Lederer M., 2006 : 35).

Par ailleurs, la réexpression pose un autre problème. Entre la contrainte posée par la langue de départ et la liberté de traduction dont dispose le traducteur pour réexprimer le message de départ, il se pose le problème de la fidélité. *Les belles infidèles* nous incitent à poser la question de savoir si le travail de traducteur est une traduction ou une trahison¹¹³. À partir du moment où il est possible d'avoir plusieurs traductions pour une seule œuvre, il se pose la question de la fidélité et de la neutralité de son auteur. La traduction peut ne pas refléter le message de l'original et en ce sens la traduction peut être 'belle', mais 'infidèle'.

Disant que pour être fidèle, la traduction doit toujours chercher à reproduire le même effet que le texte de départ. Cette fidélité, appréciée par rapport à son effet sur le destinataire, est si importante qu'elle rentre dans la définition de la traduction. Elle signifie, selon U. Eco « comprendre le système intérieur d'une langue et la structure d'un texte donné dans cette langue, et construire un double du système textuel qui, *sous une certaine description*, puisse reproduire des effets analogues chez le lecteur, tant sur le plan sémantique et syntaxique que sur le plan stylistique, métrique, phonosymbolique, et quant aux effets passionnels auxquels le texte source tendait » (Eco U, 2003 : 17)

Il est vrai que la fidélité est une notion qui est difficile à circonscrire en traduction en raison des ambiguïtés qui l'entourent. Pour la traduction idiomatique et la traduction des textes pragmatiques, J. Delisle, H. Lee-Jahnke et M. C. Cormier proposent dans leur ouvrage sur la *Terminologie de la traduction* cette définition : « qualité d'une traduction qui, en fonction de sa finalité, respecte le plus possible le sens attribué au texte de départ par le traducteur et dont la formulation en langue d'arrivée est conforme à l'usage » (Delisle J. et al., 1999 : 41).

La traduction interprétative, longtemps rejetée pour son infidélité supposée, fait son retour comme le meilleur garant de cette fidélité. La fidélité de départ mesurée par rapport au degré de correspondance entre les formes linguistiques de départ par rapport à celles d'arrivée n'est plus valable. Depuis que la bonne traduction est évaluée en

¹¹³ Traduire, c'est forcément trahir. L'adage italien exprime ceci : "traduttore traditore".

référence aux éléments sémantiques plutôt que linguistiques, la fidélité se mesure sur le fondement de sens comme le précise la définition des auteurs ci-dessus.

Quoi qu'il en soit, cette liberté d'expression qui doit revenir au traducteur dans la recherche des équivalents de sens entre la L 1 et la L 2 doit répondre aux critères de fidélité. Elle est fidèle au niveau du fond si la traduction « permet de dire avec précision ce que disait l'original alors que la mise en regard de mots correspondants en langue ne peut atteindre le même degré de clarté et donc de précision. » Elle est fidèle au niveau de la forme si cette traduction associe « à un original énoncé dans une langue normale [...] une expression dans une langue qui l'est aussi » (Seleskovitch D. & Lederer M., 1989 : 251-252).

Il est difficile, voire impossible à en croire U. Eco, de reproduire le même texte en langue d'arrivée. L'expérience de l'auteur en traduction l'a mené à dégager que le traducteur opère une négociation, « tout en sachant qu'on ne dit jamais la même chose, on peut dire *presque* la même chose » (Eco U., 2003 : 8 ; italiques dans l'original).

La difficulté de la traduction dépasse celle de la fidélité pour toucher encore à l'implicite dans les textes à traduire : comment reproduire le texte de départ si celui-ci comporte des implicites ? Faut-il traduire ce qui est explicite et compter sur le destinataire pour faire l'effort de comprendre lui-même ?

L'implicite est rencontré dans les situations où l'auteur du premier texte glisse dans son œuvre des réalités qui se comprennent dans la phrase sans être annoncées expressément. Cet implicite, qui peut prendre plusieurs formes, rentre dans la communication dans la mesure où des gens peuvent dire des choses sans le faire explicitement (Ducrot O. 2003 : 6 et suiv.). Au lieu de parler directement, ils utilisent l'implicite qui vient se greffer sur l'explicite. À charge alors à l'auditeur de le dégager lui-même par l'utilisation des méthodes de raisonnement à partir de l'interprétation littérale (ibid : 12).

Entre rendre l'implicite ou ne pas le rendre, le traducteur peut hésiter plusieurs instants. C'est le cas dans cet exemple révélateur "Pierre ne fume plus". La négation "ne...plus" rend compte de cette double information explicite et implicite.

Explicitement, on comprend que “Pierre a cessé de fumer”. Implicitement, on comprend que “Pierre fumait auparavant”.

En langue arabe, la négation “ne...plus” peut être traduite par “لم يعد”. Ceci pour exprimer cette abstention de fumer qui ne l’est pas avant :

Pierre ne fume plus	→ لم يعد بيير يدخن
	(Lam ya°ud Pyīr yudaḥin)

En résumé, l’approche interprétative de la traduction propose une autre option de traduction où l’intérêt est accordé à la transmission du message que contient un texte et non de convertir les mots d’une langue en une autre par le jeu de correspondance (Seleskovitch D. & Lederer M., 2001 : 256). Cette approche se réalise par le passage par trois étapes que représente la première courbe (A-B-C). Le respect de ces étapes donne une bonne traduction, contrairement à la courbe (A-C) qui ne passe pas par la déverbalisation.

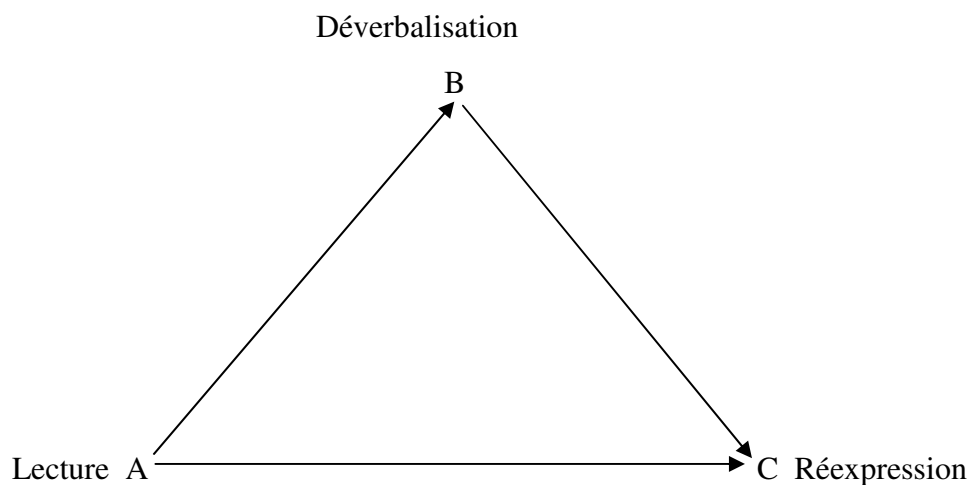


FIGURE : SCHÉMA DE LA TRADUCTION INTERPRÉTATIVE

L’approche interprétative de la traduction est suivie dans le cadre de la formation des professionnels de la traduction. Elle offre des avantages nombreux qu’il conviendrait d’appliquer à l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

3. La traduction interprétative et la traduction pédagogique

Appliquer la traduction interprétative dans le cadre de la traduction pédagogique a pour intérêt de faire sortir l'opération de traduction du transcodage pur et simple pour l'accès sur le sens. Il convient d'abord d'apporter des motivations en faveur de ce choix en expliquant notamment l'intérêt de cette application dans l'enseignement/apprentissage des langues et ensuite par la formulation de quelques propositions de traduction.

3.1. L'intérêt de la traduction interprétative dans l'enseignement/apprentissage des langues

La traduction met au moins deux langues en contact, la langue source et la langue cible. Les élèves bahreïnais se trouveront devant deux langues qu'ils comparent l'une à l'autre. Cette confrontation par la traduction les aide à apprendre le français et à perfectionner leur langue maternelle. Ce va-et-vient entre les deux langues considérées se réalise par des techniques de traduction qu'ils apprennent au même titre qu'ils travaillent leurs connaissances linguistiques.

3.1.1. L'apprentissage du français langue étrangère

L'enseignement de la traduction professionnelle est proposé aux étudiants ayant déjà acquis la langue étrangère dans laquelle ils espèrent traduire. Les élèves sont soumis à un examen pour évaluer leurs connaissances en langue étrangère choisie. Même avec des connaissances jugées suffisantes, ils ne sont pas à l'abri de suivre les cours de perfectionnement en langue étrangère afin d'approfondir leurs connaissances dans cette langue¹¹⁴.

Parallèlement, traduire pour les élèves bahreïnais signifie apprendre le français langue étrangère. Ces élèves sont toujours amenés à se demander : comment pourrais-je

¹¹⁴ C'est ainsi que se déroulent les concours d'accès aux écoles de traduction.

m'exprimer en langue étrangère si je me trouve dans les mêmes circonstances que dans ma langue maternelle ?

Certes, il est difficile à un débutant de s'exprimer dans la langue étrangère alors qu'il vient de se lancer dans son apprentissage. Ses connaissances d'un débutant en langue étrangère ne lui donnent pas les termes et les tournures nécessaires pour le faire. *A fortiori*, il lui est difficile de traduire une langue maternelle par ces acquis rudimentaires en français langue étrangère.

En réalité, ce problème se pose dans l'apprentissage des langues étrangères en général, y compris pour ceux qui prônent le canal de '‘penser dans la langue étrangère’’. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ne peut se faire comme lorsque l'élève bahreïni acquiert sa première langue. Si l'acquisition de la langue maternelle se fait sans heurts d'une façon spontanée, celui du français se réalise à partir d'un code linguistique déjà enraciné.

Enseigner le français par une analyse intralinguistique se traduisant par une séparation nette entre les langues apprises et acquises ne contribue qu'à renforcer les interférences entre les langues sans fournir une solution efficace. Les automatismes de la langue de base – souvent maternelle – sont dominants et forts ; ils opposent une résistance à la compréhension des mécanismes structurels de la langue étrangère acquise. L'interférence est l'utilisation des traits d'une langue alors que l'apprenant parle ou écrit une autre (Schäffner C & Adab B, 2000 : 25). En général, c'est la langue maternelle ou la langue dominante qui a un effet négatif sur l'acquisition et l'utilisation de la deuxième langue. Cette interférence joue également dans le cas de la traduction chez des élèves qui commettent des erreurs de ce genre sans pouvoir y remédier.

Il est impossible de remédier à ces problèmes même par des séjours linguistiques à l'étranger. La performance n'est jamais acquise même par des personnes qui ont passé plusieurs années à l'étranger au maniement de la langue étrangère loin du contexte de leur langue maternelle (Le Féal K. D., 1976 : 48).

La traduction dans les deux sens permet « la connaissance, par la comparaison, des structures des langues dont il s'agit ». Elle permet en général de « prendre conscience des différences de structures entre la langue de base et les langues

étrangères. » Apprendre les différences et les ressemblances entre les langues arabe et française permet à l'élève de « briser les automatismes » de sa langue maternelle et vaincre les interférences entre les deux langues (Elfoul L., 2006 : 40 et 41).

La comparaison des langues aide les élèves à faire la différence entre le possible et l'impossible en français. Ils peuvent par exemple apprendre que telle construction, correcte en arabe, ne peut pas se rendre de la même façon dans le français. Ainsi, ils apprendront comment s'exprimer en français sans subir les interférences de leur langue maternelle.

Cette comparaison est possible depuis l'apparition du travail de J. P. Vinay et J. Darbelnet sur la *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Ils nous apprennent que la comparaison entre la langue de départ et la langue d'arrivée est intimement liée à l'opération traduisante : « en tant que technique de confrontation de deux compétences, la française et l'anglaise, la stylistique comparée se révèle un instrument idéal et une excellente préparation à l'apprentissage de la traduction proprement dite. » (Delisle J., 1980 : 93).

Une stylistique comparée entre le français et l'arabe est possible au même titre que les auteurs J. P. Vinay et J. Darbelnet nous présentent la stylistique du français et de l'anglais. Les élèves bahreïnais apprendront les structures de fonctionnement du français et de l'arabe et ainsi les principes fondamentaux expliquant leurs divergences.

En dehors de la stylistique comparée, la traduction interprétative offre un autre moyen d'apprentissage de la langue française. Les méthodes et les moyens d'enseignement de la traduction interprétative aideront les élèves du Bahreïn à faire de bonnes traductions dans une optique interprétative et communicative. Ils pourront ainsi échapper aux contraintes imposées par les structures de leur langue maternelle pour s'exprimer librement selon les structures de la langue d'arrivée. La traduction est utile « pour faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de la langue qu'il étudie par référence explicite au fonctionnement de sa propre langue d'un point de vue communicatif » (H.-G. Widdowson cité par Puren C., 1994 : 39). Mais la traduction autant qu'elle permet un apprentissage de la langue étrangère, permet aussi un perfectionnement de la langue maternelle.

3.1.2. Le perfectionnement de l'arabe langue maternelle

Au moment où ils apprennent le français langue étrangère, les élèves bahreïnais sont à la fin de leurs études secondaires et en cours d'intégrer un cycle des études supérieures. Le niveau de leur acquisition de la langue arabe est pratiquement achevé. Il peut paraître donc contradictoire de parler d'un perfectionnement de la langue arabe par les élèves alors qu'elle est leur langue maternelle.

Toutefois, l'enseignement/apprentissage de la langue arabe s'inscrit dans un processus continu qui demande à ce que les élèves déploient des efforts en permanence. Si on considère la langue arabe dans ses différentes variantes, les élèves bahreïnais ne parlent cette langue que dans le milieu scolaire. En clair, si la langue maternelle est définie comme celle qui est acquise en premier, il convient alors de distinguer le dialecte bahreïni, véritable langue maternelle des élèves, de l'arabe littéraire appris par la suite à l'école. L'arabe standard (littéraire) n'est utilisé que dans les situations de communication écrite puisqu'il est relégué au second plan par le dialecte national qui s'impose dans la communication quotidienne.

Dans tous les pays où cette situation prédomine, l'élève « qui arrive au stade de l'université [...] n'a pas acquis une compétence suffisante en arabe littéraire », notamment pour ce qui est de la communication orale (Hardane J., 2000 : 474). La traduction offre la possibilité de travailler cette dernière et de parfaire son apprentissage.

Du surcroît, l'enseignement/apprentissage de la langue arabe se fait toujours dans cette langue sans aucune possibilité de comparaison avec les autres langues étrangères. La traduction offre une possibilité d'apprendre autrement la langue arabe par sa comparaison avec la langue française. Il s'agit ici de demander aux élèves des efforts de recherche et d'implication dans l'apprentissage de la langue arabe.

À partir du moment où l'élève se lance dans l'apprentissage d'une langue étrangère alors qu'il a déjà à son actif d'autres langues ou au moins sa langue maternelle, il se déroule une concurrence entre les langues en contact. En d'autres termes, les chevauchements se créent par des interférences entre les langues, lesquelles se produisent une fois que la langue étrangère apprise entre dans une phase d'activation. Ce ne sont pas seulement les automatismes de la langue maternelle qui empêchent

l'apprentissage de la langue étrangère. La langue étrangère exerce à son tour une influence sur l'expression en langue maternelle. Bref, comme les interférences peuvent se produire dans le sens de l'apprentissage de la langue étrangère, elles se produisent dans le sens inverse également.

En effet, l'élève accorde plus d'attention à la langue étrangère apprise et en développant son acquisition de cette langue il risque de négliger sa langue maternelle. Même dans le cas contraire, la langue maternelle de l'élève souffre de l'apprentissage des règles et des tournures nouvelles qui deviennent, à leur tour, des automatismes qui s'invitent quand l'élève bahreïni s'exprime dans sa langue maternelle. Cette possibilité a plus de chance de devenir une réalité si l'apprenant apprend sa langue étrangère à un âge adulte, ce qui est le cas pour les élèves bahreïnis qui apprennent le français à un âge tardif (Déjean Le Féal K., 1976 : 48).

Il faut donc, au même titre qu'il développe son apprentissage de la langue étrangère, accorder plus d'attention à celui de sa langue maternelle. Mais comment ?

L'apprentissage de la langue étrangère est une occasion pour l'élève de chercher la meilleure façon d'exprimer dans sa langue maternelle la même idée formulée en langue étrangère. Cette technique permet aux élèves de découvrir la richesse de leur langue maternelle et les possibilités dont elle dispose pour exprimer les différentes réalités.

Ce retour permanent vers la langue maternelle et ses tournures permet de maintenir en veille ou, selon les termes de K. Déjean Le Féal, « dans un état actif même si l'on ne s'en sert pas dans la communication pendant de longues périodes » (Déjean Le Féal K., 1976 : 49).

La comparaison du français et de l'arabe par la traduction permet de « caractériser chaque langue, c'est-à-dire d'approfondir la saisie des difficultés, et donc d'accroître la capacité de les résoudre » (Elfoul L., 2006 : 40). C'est une solution idéale tant pour apprendre le français langue étrangère que pour perfectionner ses connaissances en arabe langue maternelle. Les élèves de Bahreïn peuvent faire de cette comparaison par la traduction un moyen de s'initier à la traduction comme savoir-faire.

3.1.3. L'initiation à la traduction comme savoir-faire

Les cours de traduction permettent, en plus de l'apprentissage des langues, de donner aux élèves bahreïnais les techniques nécessaires. Ils constituent donc une initiation et une découverte, la découverte laquelle peut servir de déclencheur à une poursuite des études en vue de devenir traducteur professionnel.

Les élèves ont plus de chance de choisir de faire de la traduction leur métier de demain s'ils la découvrent dès leur jeune âge. Le contexte de Bahreïn aidant, les élèves sont, grâce à leur système éducatif bilingue voire trilingue, prédisposés à passer d'une langue à une autre facilement. Cette maîtrise des langues étant acquise, il ne reste aux élèves qu'à assimiler les techniques de traduction pour devenir des traducteurs professionnels.

Le choix de devenir des traducteurs à l'ère de la mondialisation dans un contexte tel que celui de Bahreïn est porteur d'un avenir radieux. Les études actuelles montrent que les pays arabes ne traduisent pas assez comparativement aux pays émergents alors qu'ils étaient, pendant longtemps et depuis le Moyen âge, un des centres de la traduction des œuvres persanes, grecques... (Laroussi F. & Albalawi I., 2011 : 98 et suiv.)

Après un long sommeil qui coïncida avec la fin du Moyen âge et le déclin du monde musulman, le retour vers la traduction comme élément de développement est en train de commencer à prendre forme¹¹⁵. Certains pays, dont les pays du Golfe, sont devenus parmi les pays arabes qui traduisent le plus. Ils encouragent la traduction et dépensent des sommes importantes pour faire de la traduction un élément clé de leur développement. Le Bahreïn, centre des firmes multinationales et un pays où se concentre une grande population d'immigrés, ne peut rester en dehors de ce mouvement de traduction.

En outre, la traduction est toujours un savoir-faire utile pour les métiers d'avenir. Elle permet à des professionnels de tout bord de faire des recherches dans les langues

¹¹⁵ Le rapport du Fonds arabe pour le développement économique et social parle d'un état chaotique de la traduction dans les pays arabes. Elle ne représente quasiment rien si on prend en considération les chiffres qu'il avance par rapport à la traduction dans les pays développés. Le rapport a mis l'accent sur le rôle de la traduction dans le développement en tant que connecteur de ces sociétés à la recherche scientifique et à la créativité. L'intérêt de ce rapport c'est qu'il a été rédigé par les auteurs arabes à l'attention des pays arabes (United Nations Development Programme, 2003 : 66 et suiv.).

qu'ils maîtrisent peu ou prou. Les élèves bahreïnais, professionnels de demain, utiliseront la traduction dans leur travail ; ils peuvent le faire soit pour acquérir de nouvelles compétences, soit pour restructurer les compétences qu'ils ont déjà acquises, soit encore pour l'acquisition des compétences stratégiques (Schäffner C & Adab B, 2000 : 29).

Les avantages de la traduction sont nombreux et les élèves de Bahreïn peuvent faire de celle-ci un moyen pour atteindre plusieurs objectifs. La traduction peut ainsi, dans le contexte de ce pays, servir comme compétence « quasi ou préprofessionnelle », comme le propose J .R. Ladmiral (J .R. Ladmiral, 1984 : 43).

3.2. Propositions de traduction pédagogique à l'aide de la traduction interprétative

Même si la traduction interprétative est privilégiée, le passage de L1 vers L2 et inversement n'est pas en totale contradiction avec le transcodage. L'opération de traduction peut se faire certes par des équivalences, mais il y a des fois où les correspondances sont possibles en raison des rapprochements entre les langues.

Si chaque langue divise le monde à sa guise et que les hommes sont les mêmes, alors certains traits de leurs langues peuvent se rapprocher les uns des autres malgré leurs différences linguistiques. Les niveaux de traduction que nous proposons font état de ces deux cas possibles de traduction entre les correspondances et les équivalences.

3.2.1. Les niveaux de traduction

Selon que les correspondances sont possibles ou que la traduction ne peut se faire que par la recherche d'équivalences, il est possible de parler de deux niveaux de traduction : le premier niveau ou la traduction par des correspondants et le second niveau ou la traduction par des équivalents.

3.2.1.1. Le niveau 1, ou la traduction par des correspondants

La traduction interprétative admet, malgré l'accent mis sur le sens, la possibilité de faire une traduction linguistique, en remplaçant les mots de la langue de départ par leurs correspondants de la langue d'arrivée. Cette possibilité est ouverte tout le temps que les mots ne posent aucune difficulté de traduction en ce sens qu'ils n'ont qu'une seule acception. Et même dans le cas où ils sont polysémiques, ce genre de traduction est possible en tenant en compte du contexte. Ainsi, le mot peut être traduit d'une façon littérale, ou mot à mot en choisissant le sens qui ressort du contexte.

Pour le premier cas, nous avons déjà cité plusieurs exemples portant sur les chiffres, les noms propres, les termes techniques... certaines locutions verbales, les titres des films et des livres... peuvent s'y ajouter.

Hier	Yesterday	أمس (ams)
Coran	Koran	قران (Qor'ān)

Cette traduction peut être demandée surtout aux élèves bahreïnais pour apprécier le degré de leur compréhension des mots que comporte le texte à traduire. La compréhension d'un texte est une première étape qui doit intervenir pour son interprétation avant de le traduire.

La traduction par des correspondants est également possible dans le cas d'une traduction littérale au sens large, qui peut être un mot à mot, avec « le passage de LD [langue de départ] à LA (Langue d'arrivée] aboutissant à un texte à la fois correct et idiomatique sans que le traducteur ait eu à se soucier d'autre chose que les servitudes linguistiques » (J. P. Vinay et J. Darbelnet, 1995 : 48).

Bien que rares, certaines phrases peuvent se traduire selon ce premier niveau de traduction. Pour traduire ce genre de phrases, il suffit de répertorier les mots correspondants aux mots de départ selon leur contexte et de les transposer tels quels dans

la langue d'arrivée. Certaines phrases à traduire du français à l'arabe peuvent nous servir d'exemples :

Jour après jour	يوم بعد يوم (yawm ba°da yawm)
Les accidents de circulation tuent	حوادث السير تقتل (Ḥawādiṭ as-sayr taqtul)

Ces phrases ne sortent pas du cadre d'une traduction par simple transposition des mots de la langue française par leurs correspondants dans la langue arabe. Ce genre de traduction ne doit pas se faire que dans les cas limités où il est possible de procéder ainsi ; dans le cas contraire, il faut opter pour le second niveau.

3.2.1.2. Le niveau 2, ou la traduction par des équivalents

Cette traduction correspond au niveau de la formulation du sens de la langue de départ dans la langue d'arrivée. Cette formulation n'est pas gênée par les contraintes de la langue cible puisque le traducteur ne cherche qu'à reproduire le sens qui dérive de son interprétation du texte source.

Pour traduire le texte source la traduction interprétative préfère les équivalences qui résultent de l'appropriation du texte de départ dans sa totalité. Il n'est pas question à ce niveau de partir des mots ou des phrases pris isolément, mais de partir du texte général.

Toute interprétation en vue de traduire le texte doit trouver son inspiration dans la lecture du texte entier afin de découvrir le sens général. Cette idée de départ permet de situer toute traduction par la suite. Ainsi, la traduction des mots et des phrases doit se faire selon le contexte général de tout le texte.

Ainsi, le second niveau de traduction se basant sur la recherche des équivalences dépasse le premier niveau qui ne concerne que les mots et les phrases sans englober le texte et son contexte général. Il le dépasse en ce sens qu'il considère « l'unité textuelle,

sa cohésion et sa cohérence, sa progression factuelle et psychologique, son registre et la continuité du style » (Lavault E., 1998 : 80).

3.2.2. Les propositions de traduction

Se pose en premier lieu la question de savoir dans quelle langue la traduction peut se faire pour l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn. Le contexte de ce pays se caractérise par la concurrence de plusieurs langues et niveaux de langues. Comme il est possible de choisir la langue arabe comme langue intermédiaire, la langue anglaise a aussi ses avantages.

3.2.2.1. Le recours à la langue anglaise, avantages et inconvénients

Se poser la question de la langue intermédiaire dans les classes du français langue étrangère, c'est se demander comment mieux réussir l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn. L'anglais présente en effet des avantages dans la traduction, mais cet intérêt est minimisé par ses inconvénients qui restreignent son introduction comme langue intermédiaire.

3.2.2.1.1. Les avantages de l'anglais, langue intermédiaire

Nous avons décrit auparavant la place de la langue anglaise à Bahreïn, en particulier dans le système éducatif public et privé¹¹⁶. De fait de l'introduction de cette langue, depuis un âge précoce dans l'éducation à Bahreïn, les élèves possèdent des connaissances suffisantes sur la langue anglaise et sa culture.

Du primaire au secondaire, l'élève bahreïni suit les cours d'enseignement/apprentissage de la langue anglaise d'une façon continue, à raison de 5 heures par semaine en moyenne. Sans prendre position dans le débat sur la qualité et le contenu de cet enseignement, et en tenant compte de seul critère de la durée, on peut

¹¹⁶ voir le chapitre premier de cette thèse.

conclure que les élèves bahreïnais maîtrisent suffisamment la langue anglaise. Ces élèves auraient atteint le niveau supérieur (C2) du Cadre européen commun de référence pour les langues qui leur permet d'avoir les compétences suivantes :

- « 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. »

Nous avons vu également la place de l'anglais dans la société et les médias de l'émirat de Bahreïn¹¹⁷. Cette place prépondérante fait de l'anglais une langue avec laquelle les élèves ont plus d'aisance puisqu'elle est présente dans tous les domaines, dans l'école et en dehors de l'école. Ce bilinguisme arabe/anglais est partout présent au point que la langue anglaise dépasse le cadre de l'école pour s'introduire partout à côté de l'arabe.

Cette proximité naturelle et spontanée avec l'anglais peut être employée pour l'apprentissage des langues étrangères plus proches. Le français est naturellement proche de l'anglais en raison des caractéristiques nombreuses qu'elles partagent. Issues toutes les deux de la même famille indo-européenne, le français et l'anglais peuvent servir de couple parfait de traduction dans les classes du français langue étrangère.

Le cumul des connaissances des élèves en anglais peut être investi dans l'acquisition du français. La traduction est une technique qui permet de rendre utiles les connaissances de l'anglais, primo pour apprendre le français et secundo pour parfaire leur première langue étrangère.

Naturellement, l'enseignement/apprentissage de la langue anglaise ne s'est pas fait en dissociation avec les critères culturels qui y sont intimement liés. Ceci renforce la place de l'anglais et motive encore plus en sa faveur comme langue intermédiaire. En

¹¹⁷ Ibid.

effet, l'adoption de la traduction de et vers l'anglais dans les classes du français permet d'écarter un ensemble de problèmes traductologiques que posent les critères culturels.

Les avantages décrits que représente l'anglais ne sont que théoriques et peuvent être minimisés par rapport aux inconvénients que soulève la traduction avec le couple français/anglais.

3.2.2.1.2. Les contraintes de l'anglais, langue intermédiaire

L'adoption de l'anglais comme langue intermédiaire dans l'apprentissage du français est limitée par une double contrainte : il y a, d'une part, celle qui est liée aux élèves et, d'autre part, celle qui peut être imputée aux professeurs.

3.2.2.1.2.1. La contrainte liée aux élèves

La prépondérance de l'anglais dans l'enseignement public et privé et dans la société à Bahreïn ne préjuge en rien que le niveau acquis en cette langue soit suffisant pour se lancer dans l'apprentissage du français avec l'anglais comme langue intermédiaire.

On a vu que les étudiants utilisent le glossaire français/anglais qui figure à la fin de la méthode *Taxi* pour apprendre le français. Toutefois, la référence à un glossaire ou, tout au plus à un dictionnaire bilingue français/anglais pour résoudre les difficultés du français, est envisageable. Cette utilisation de l'anglais ne fait pas appel à des connaissances plus importantes que celles qui sont recommandées pour la traduction au sein des classes de français.

Pour se lancer dans l'enseignement/apprentissage du français par le biais de la traduction, il faut avoir en anglais un niveau équivalent à celui de la langue maternelle. C'est au moins ce que laissent entendre les spécialistes de la traduction quand ils recommandent que la traduction se fasse en partie dans la langue maternelle de l'apprenant.

En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français doit passer par sa comparaison avec la langue que les élèves maîtrisent bien. Or ces élèves n'ont certainement pas en anglais un niveau aussi important que celui qu'ils ont en leur langue maternelle.

Il ne fait pas de doute que la langue anglaise peut jouer un rôle non négligeable dans l'enseignement/apprentissage du français. Elle peut leur servir de langue intermédiaire tout en exploitant les rapprochements entre les deux langues. Sans aller jusqu'à préconiser la traduction, les élèves peuvent accéder au sens des textes français en utilisant les stratégies de lecture qui se servent de plusieurs indices. La similitude de vocabulaire français et anglais, l'approche globale de la lecture peuvent à cet égard servir de moyen pour comprendre le sens des textes français¹¹⁸ (Lavault E., 1998 : 104 et suiv ; Lehmann D. & Moirand S., 1980).

En outre, la pratique des classes de français nous donne un autre élément en faveur de l'adoption de l'arabe plutôt que l'anglais. Dans les classes de français langue étrangère, nous avons vu que les élèves bahreïnais et leurs professeurs utilisent plus dans la pratique la traduction en langue arabe que toute autre langue comme moyen intermédiaire pour comprendre ou faire comprendre le français. Certes, cette utilisation est minimale, mais elle confirme que le choix est fait principalement pour l'arabe comme la langue la mieux placée dans ce contexte pour apprendre le français.

Eu égard à toutes ses insuffisances et considérations relatives aux deux langues, l'anglais ne peut supplanter l'arabe dans l'enseignement/apprentissage du français par la traduction. Malgré les avantages de l'anglais, la langue maternelle reste le moyen le plus efficace ou le second couple de la traduction à côté du français pour l'acquisition du français en raison des compétences avancées des élèves et des professeurs dans cette langue.

¹¹⁸ Tout en prenant garde bien sûr des cas où les faux amis peuvent induire les élèves en erreur. Sur ce point voir supra.

3.2.2.1.2.2. La contrainte liée aux professeurs

Pour choisir l'anglais comme langue intermédiaire dans les classes du français langue étrangère, il faut que les professeurs maîtrisent cette langue. Mais est-ce que c'est le cas à Bahreïn ?

Commençant par ce constat : les professeurs de français à Bahreïn sont dans une grande majorité des professeurs étrangers. Ce sont des professeurs qui sont formés dans leurs pays d'origine ou à l'étranger dans des systèmes différents de celui de Bahreïn. La place de l'anglais comme langue étrangère n'est pas aussi avantageuse dans certains systèmes éducatifs qu'elle l'est dans d'autres. Si l'anglais bénéficie d'une priorité à Bahreïn, il l'est de moins en moins jusqu'à être absent dans les systèmes d'autres pays dont sont issus les professeurs de français dans l'émirat. Les professeurs provenant des pays de l'Afrique du Nord en général n'apprennent pas l'anglais au même titre qu'à Bahreïn. La priorité qui est accordée ici à l'anglais est remplacée là par le français en raison des liens historiques et stratégiques des pays.

En l'absence des statistiques sur le nombre des professeurs de français et leurs origines, le tableau ci-dessous nous donne une idée sur leur part comparativement aux nationaux. En plus de la domination du sexe féminin dans le corps enseignant à Bahreïn, la part des étrangers est importante ; elle l'est davantage dans les écoles privées où ils sont majoritaires. Ajoutant que cette part, qui est donnée pour toutes les matières, devrait être plus conséquente pour l'enseignement du français car cette langue est moins répandue dans le pays¹¹⁹.

¹¹⁹ Nous avons pu rendre compte de cette réalité à partir de nos recherches. Les professeurs et les cadres chargés de l'enseignement de cette matière sont majoritairement d'origine étrangère. Cette réalité ne surprend pas, car le pays souffre d'insuffisance de personnel et fait recours aux compétences étrangères dans l'enseignement du français comme il l'a fait au lendemain de son indépendance dans tous les domaines.

TABLERAU 12 : NOMBRE ET NATIONALITÉS DES ENSEIGNANTS DANS LES LYCÉES PUBLICS ET PRIVÉS POUR L'ANNÉE 2008-2009

	Lycées publics	Lycées privés
Bahreïnis	9773	648
-- Enseignants	2669	31
-- Enseignantes	7084	617
Non bahreïnis	2281	2676
-- Enseignants	2062	497
-- Enseignantes	219	2179
Total	12054	3324
Total général	15378	

SOURCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – STATISTIQUES
DE LA 1^{ère} DÉCENNIE DU 3^{ème} MILLÉNAIRE

Justement c'est l'une des raisons qui expliquent le recours du Bahreïn aux professeurs d'origine étrangère pour enseigner le français. Le Bahreïn a choisi d'introduire le français dans son système éducatif pour ouvrir des perspectives de formation à ses générations futures alors qu'il ne dispose pas des structures formant les professeurs de cette langue. Il ne dispose pas non plus d'une formation en français qui débouche sur le métier de professorat. Les études de français s'arrêtent au niveau secondaire et n'ouvrent des perspectives de les finir que pour ceux qui choisissent de quitter le pays pour se former ailleurs dans les pays francophones et principalement la France.

Avec un diplôme en français, plus généralement un master en français langue étrangère, les étudiants bahreïnis peuvent postuler pour enseigner dans les lycées de l'émirat. Leurs acquis dans les pays francophones suffisent généralement pour exercer en tant que professeur de français sans que leur soit proposée une formation complémentaire.

Au contraire, pour ce qui est de la langue anglaise, les élèves peuvent poursuivre des études supérieures dans leur pays et choisir ainsi de devenir des professeurs d'anglais, y compris à l'université, sans avoir besoin de traverser l'Atlantique.

Il ne faut pas conclure du seul fait de parler la langue anglaise que les problèmes de traduction avec le couple français/anglais ne se posent pas. Même avec une maîtrise de l'anglais, les professeurs ont besoin d'une formation en traduction par rapport à ce que le passage du français vers l'anglais et inversement pose comme difficultés.

Il en découle qu'il est difficile d'orienter les élèves et les professeurs vers la traduction français/anglais dans leur apprentissage du français langue étrangère. Cela confirme que la langue arabe s'impose comme la seule langue pouvant être retenue dans l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn

3.2.2.2. Le recours à la langue arabe comme langue intermédiaire

Plus d'une considération milite en faveur de l'adoption de l'arabe comme langue de traduction dans les classes du français langue étrangère. Ce choix s'impose malgré les différences entre les deux langues qui, à première vue, jouent en faveur de l'adoption de l'anglais.

3.2.2.2.1. Aux origines des langues arabe et française

Les langues française et arabe sont profondément différentes et cela se justifie par l'origine de chacune d'elles. Les origines distinctes induisent des divergences importantes, contrairement à ce qui se passe dans le cas des langues voisines.

3.2.2.2.1.1. Les origines de la langue arabe

La langue arabe fait partie des langues dites ‘‘sémitiques’’¹²⁰ en référence au nom de Sem, fils de Noé. Ces langues sémitiques font à leur tour partie intégrante de la famille des langues afro-asiatiques, présente en Afrique du Nord et s’étendant au Moyen-Orient

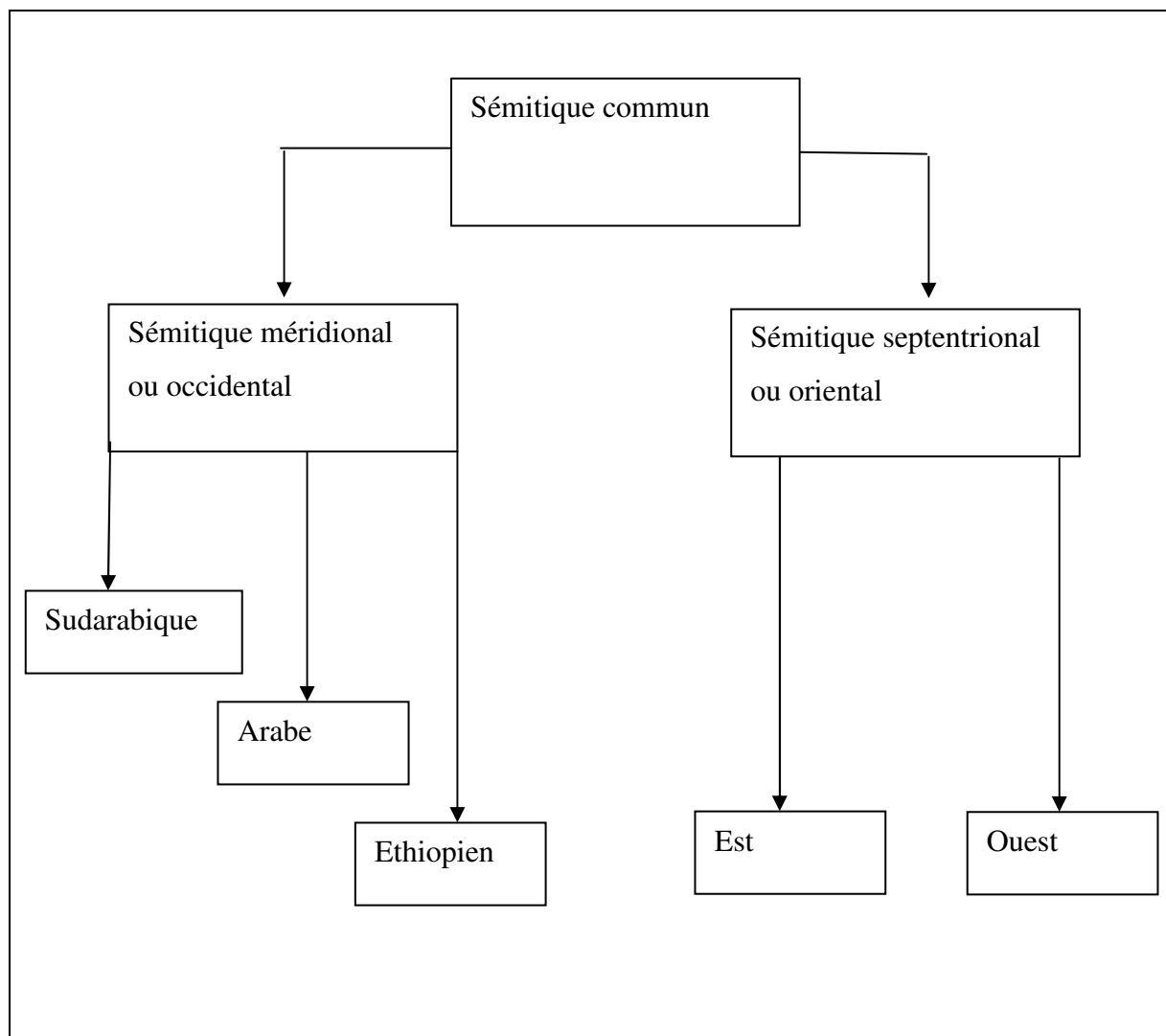


FIGURE : ARBRE DU GROUPE DES LANGUES SÉMITIQUES PARLÉES AU PROCHE-ORIENT

¹²⁰ Les langues sémitiques sont, l’arabe, l’akkadien, le phénicien, l’hébreu, le syriaque et l’araméen.

L'origine de la langue arabe remonte au II^{ème} siècle de notre ère comme le prouvent les spécimens découverts au Moyen-Orient. Il faut parler pendant cette époque des langues arabes et non de langue arabe dans la mesure où chaque tribu disposait de son parler propre. Mais, il apparaît que malgré cette dispersion des dialectes propres à chaque tribu, les populations disposaient d'une forme qui les regroupe, ou tout au moins compréhensible par tous. Cette langue appelée koïnè était celle par laquelle s'exprimaient les poètes d'avant l'islam ; ils le font pour être compris par la majorité des tribus de la péninsule arabique.

Les ressources dont disposent les spécialistes actuellement ne nous informent pas suffisamment sur cet arabe classique et sur sa genèse. On sait néanmoins que c'est l'avènement de l'islam qui donna une grande expansion à cette langue et la leva au rang de la langue liturgique (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1996 : 11). Il a en même temps accéléré sa transformation et l'a élevée au rang des langues écrites avec l'amélioration de son système alphabétique alors qu'elle n'était qu'une langue orale des poèmes préislamiques. Le chevauchement entre la langue arabe et la religion de l'islam a ancré dans l'esprit du musulman que la première est liée à la révélation du Coran entre 612 et 622 de l'hégire (Sayah M., Nagem R. & Zaghouani-Dhaouadi H., 2009 : 66).

De près le Coran fut rédigé dans un idiome en cours de fixation, issu d'une langue poétique commune à la péninsule Arabique. Cet alphabet, n'existant que pendant quelques siècles, est composé uniquement des consonnes difficiles à distinguer les unes des autres¹²¹. Cela ne posait guère de problème aux arabophones qui pouvaient s'y retrouver facilement avec leur aisance de reconstituer instinctivement la morphologie (Lenoir F. et al., 2006).

C'est au VII^{ème} siècle avec les empires musulmans et la nécessité de développer un instrument d'expression pour répondre aux contraintes de la vie en société que s'est développée une langue par le concours de plusieurs éléments : l'arabe du Coran, les dires du Prophète, le langage solennel (politique et religieux essentiellement), les traductions des œuvres grecques. Ainsi, naguère l'arabe moderne fut adopté comme langue officielle des empires Umayyade (650-750) et Abbasside (750-1258) en

¹²¹ Les lettres t, b et y par exemple étaient désignés par le même signe.

remplacement du grec et du pahlavi. Cette évolution fut soutenue par un effort des grammairiens pour doter la langue arabe de règles précises.

L'évolution de la langue arabe ne s'est pas arrêtée là. À la Renaissance, la vie intellectuelle dans les pays de la langue arabe a emporté de nouveau cette langue vers d'autres enrichissements. Elle cherche à la doter des moyens à exprimer des idées modernes et des sentiments nouveaux.

Malgré ces évolutions, la langue arabe s'est scindée en plusieurs variétés : la langue poétique conservait ses propres caractéristiques syntaxiques, vocables et son rythme qui l'isolent de la langue courante. D'un autre côté, les dialectes vivants conservent leurs particularités et n'ont pas une grande influence sur la langue littéraire. Il en résulte que la langue arabe se révèle, au final, sous deux aspects : l'un dit arabe dialectal (ou vulgaire) qui s'illustre par la diversité des parlers selon les zones géographiques de l'Afrique du Nord jusqu'au Moyen-Orient. L'autre variété est dite, arabe classique, (ou littéral) qui est utilisé essentiellement dans l'écrit, dans les discours et les conférences. La coexistence et le conflit entre ces deux variétés conduisent à une diglossie caractérisée qui fait que « pour tout arabophone, la connaissance de l'arabe classique (ou littéral) résulte d'une acquisition grâce à laquelle cet idiome savant se superpose au dialecte maternel sans jamais le supprimer » (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1996 : 11).

Ces origines ayant marqué la langue arabe expliquent ses différences avec la langue française qui se distingue par sa propre histoire.

3.2.2.2.1.2. Les origines de la langue française

Le français est une langue romane de la famille des langues indo-européennes. Les travaux qui ont relevé des ressemblances frappantes entre le sanscrit, langue ancienne indienne, et le latin, le grec, mais aussi les langues celtiques et germaniques ont conclu par leur appartenance à une même famille. Cette famille englobe à son tour des sous-familles dont la famille des langues italiques, à laquelle appartient le latin. Cette dernière langue est l'ancêtre d'une nouvelle famille, celle des langues romanes, qui regroupe l'italien, l'espagnol, le portugais, le roumain et le français (Hélix L., 2011 : 5).

Au moment de la conquête de la Gaule par Jules César en 58 av. J. C., la Gaule était majoritairement peuplée de tribus gauloises qui parlaient les langues celtiques. Si les conquêtes précédentes n'ont pas réussi à transformer profondément le pays, celle de César arriva à soumettre toute la Gaule et à mettre fin à tous les royaumes qui la divisèrent (Tritter L. L., 1999 : 13).

La période gallo-romaine connut la coexistence des langues celtiques et du latin avant que la domination politique romaine entraîne de la domination linguistique au profit du latin. Cette langue fut donc adoptée par la population et devint la langue de l'administration également, qui commença à rédiger ses documents en cette langue¹²².

Les invasions barbares qui arrivèrent par la suite, aux premiers siècles de notre ère, n'avaient pas amplement changé l'ordre des choses. Sans arriver à supplanter le latin, les dialectes germaniques apportèrent des développements importants à cette langue.

Jusque-là, la langue française n'était encore qu'un dialecte au milieu d'autres parlers que partageaient, au Moyen âge, les populations de la Gaule. Les spécialistes ne sont pas unanimes sur le moment où se réalisa le passage du latin au français. Les premiers textes anciens – les Gloses dont entre autres les Gloses de Reichenau – furent rédigés dans un français primitif où se côtoient plusieurs dialectes qui étaient des avatars de ce qui deviendra la langue française (Tritter L. L., 1999 : 17). La date retenue pour marquer le début de la naissance de la langue française fut l'année 842, date du fameux *Serment de Strasbourg* (Hélix L., 2011 : 16).

Appelé *franceis*, *françoys*, *françois*, le français dérivait du latin vulgaire et non pas du latin écrit. Il s'imposa d'abord au niveau de l'oral et subit la concurrence du latin dans l'enseignement et l'écrit en général (Hélix L., 2011 : 39). Les encouragements qu'a connus le français ont fini par lui donner la supériorité ; il gagna peu à peu du terrain pour s'imposer en France et en dehors des frontières de la Gaule pour être parlé dans certains pays européens, qui l'adoptèrent comme langue nationale. Ces empreintes restent jusqu'à nos jours dans les langues européennes comme l'anglais.

¹²² Certains contestent la prédominance de la langue latine sur les autres dialectes et maintiennent que les dialectes gaulois furent parlés à côté de cette langue (Tritter J. L., 1999 : 13)

Certes, le français a évolué, mais certains changements ont facilité ce long passage du latin au français dont « essentiellement les relâchements de la prononciation traditionnelle, l'influence profonde des dialectes des envahisseurs successifs et accessoirement l'action de l'enseignement » (Tritter L. L., 1999 : 14).

Ce survol des origines des langues arabe et française rend compte des distances entre les deux langues. On peut avec ces histoires totalement différentes s'attendre à des divergences importantes. Les quelques ressemblances qui peuvent être relevées ne sont que l'expression des rapprochements qui peuvent exister entre toutes les langues du fait que la langue est d'abord une création humaine.

3.2.2.2.2. Quelques aspects de distanciation entre les langues arabe et française

Généralement les langues relevant de la même famille sont proches les unes des autres. Ceci n'est pas le cas du français et de l'arabe qui ne partagent pas plusieurs éléments communs. Il n'est pas question de relever toutes les différences – et éventuellement toutes les ressemblances – entre les deux langues en question. Seules les différences qui ont une incidence sur la traduction seront soulevées

Il faut préciser d'abord l'absence d'études sur les différences interlinguistiques entre l'arabe et le français et leur influence sur la traduction. Certaines différences ne sont que des constats relevés par certains traducteurs et auteurs qui en parlent sans qu'un travail sur le terrain soit lancé. Ces constats confirment la différence entre les langues arabe et française au moment où d'autres recensent les ressemblances entre les langues voisines conformément à cette affirmation faite par Sapir en 1921 : « Nous pouvons dire que toutes les langues sont différentes [...] mais certaines diffèrent entre elles beaucoup plus que d'autres » (cité par Kocourek R., 1988 : 544-545).

Si on se fie à une comparaison génétique, les langues arabe et française ne se rencontrent pas dans une langue ancêtre commune. Le système d'écriture de l'une n'a rien à avoir avec celui de l'autre. La langue française utilise le caractère latin comme toutes les langues qui ont le latin comme origine. L'alphabet de la langue arabe se base sur le caractère araméen et s'écrit de la droite vers la gauche.

Il en résulte que cette appartenance à des familles différentes justifie la divergence lexicale profonde entre le français et l'arabe. Si les langues latines partagent des racines communes celles-ci diffèrent de celles de l'arabe et des langues sémitiques. Cette différence première montre la difficulté de comprendre le discours de départ pour le traduire dans l'autre langue. Cette compréhension est certainement plus facile dans le cas des langues proches puisque l'intelligence entre les langues est facile même dans le cas d'un langage technique. L'éloignement du français et de l'arabe a une influence sur le découpage sémantique des deux langues. Il est évident que cette distanciation se traduit par une dépense d'énergie pour le traducteur qui adapte le découpage de la langue française à celui de la langue arabe alors que dans deux langues proches ce découpage est si facile que les correspondants sont trouvés aisément (Gile D., 1995 : 205).

Au niveau des différences portant sur le lexique, la langue arabe est riche par son vocabulaire. Elle donne à son locuteur la possibilité parfois de désigner une seule chose par plusieurs mots. C'est ainsi le cas, note Ernest Renan, pour le miel qui peut être désigné par 80 mots, 200 pour le serpent et 500 pour le lion, voire 4400 possibilités pour rendre l'idée du malheur¹²³. À l'opposé, la langue française privilégie le seul vocable qui convienne en raison de l'héritage du classicisme (Haddad K., 1994 : 432).

Ensuite, les différences grammaticales sont apparentes, car les deux langues ne présentent pas les phrases dans un ordre similaire. Le traducteur doit faire un effort supplémentaire par rapport à celui qu'il dépense dans le cas de deux langues proches. Le français et l'arabe ne structurent pas leurs phrases de façon identiques ce qui oblige le traducteur à faire une modification de l'ordre des informations.

La traduction est une autre comparaison entre les langues qui a son mot à dire. Elle propose de faire une comparaison textuelle pour trouver l'équivalence entre la langue source et la langue cible tout en respectant les moyens des deux langues. L'objectif serait au final de dégager les traits pertinents de ressemblance et de divergence en vue de dégager quelques principes d'une théorie de traduction arabe/français.

¹²³ Le lion par exemple est désigné par sept mots connus : "أسد" ('asad), "لأيت" (layl), "سبع" (sabu), "قصور" (qasawra), "غندفار" (gandafār), "ضرغام" (darġām) et "أسامة" ('usāma).

L'ensemble des différences se traduit par des difficultés de passage d'une langue à une autre et exige du traducteur un effort de mémoire supplémentaire comme nous allons le voir de plus près dans les exercices de traduction français/arabe et arabe/français. À l'opposé et malgré ces différences qui dominent, il y a des similitudes entre les deux langues, lesquelles se justifient par les universaux linguistiques. Malgré leur différence génétique, les langues arabe et française concordent sur certains aspects au point que le simple transcodage suffit pour rendre le sens d'une langue dans une autre.

Les différences et les similitudes que met au clair la comparaison traductologique n'ont d'autre but que d'aider les élèves à saisir les structures des deux langues prises en compte et de comprendre leur fonctionnement. Elles ont aussi pour objectif de pousser les limites vers une compréhension culturelle et remédier aux interférences entre les langues. Elles n'ont aucunement pour but de juger la supériorité d'une langue sur une autre. Nous ne croyons pas à cette thèse que certains ont pourtant défendue en discriminant certaines langues et en faisant l'éloge des autres¹²⁴. De tels jugements relèvent plutôt des considérations politiques et idéologiques que d'une étude scientifique.

Malgré leurs différences sur un point ou sur un autre, chaque langue reste unique par son génie. En effet, chaque langue a ses propres moyens d'exprimer les réalités que nous vivons dans leur diversité. Même si elles peuvent « diverger d'une manière importante », elles remplissent « les mêmes fonctions de deux façons différentes » comme on peut le comprendre dans les exercices de traduction (cité par Kocourek R., 1988 : 545).

3.2.3. La diversité des exercices

Si certains points doivent être visés par les exercices de traduction comparativement aux autres, ils doivent être centrés sur les points faibles des élèves. En

¹²⁴ Beaucoup ont écrit sur les langues dans une optique de supériorité civilisationnelle. Ainsi certains se sont fondés sur la sacralité de la langue arabe, voire sa "pureté" pour asseoir sa supériorité sur les autres langues. D'autres ont limité sa place pour favoriser les langues indo-européennes.

d'autres termes, il faut sélectionner les points où les élèves commettent plus d'erreurs en traduisant de l'arabe vers le français et inversement.

3.2.3.1. Exercices syntaxiques et morphologiques

Nous allons voir quelques exemples des exercices syntaxiques et morphologiques qui peuvent être proposés aux élèves bahreïnais en classe de français langue étrangère.

3.2.3.1.1. Les verbes-auxiliaires "être" et "avoir"

Il y a des logiques linguistiques fortes présentes dans certaines langues, mais absentes dans d'autres. Tel est le cas des verbes auxiliaires "être" et "avoir" par lesquels la méthode *Taxi* commence ses premiers cours. Commençons par un exercice sur le verbe auxiliaire "être" avant de passer à un autre sur "avoir".

Je suis monsieur Doré (<i>Taxi</i> 1 : 10)	→ أنا السيد دوغي (Anā as-sayyid dūrī)
La femme est au centre de la peinture et l'homme est à côté d'elle, à droite (<i>Taxi</i> 1 : 26)	→ المرأة في وسط اللوحة و الرجل بجانبها على اليمين (Al-mar'atu fī wasaṭi al-lawḥati Wa ar-raḡulu bi ḡanibihā °alā al-yamīni)
Ma maison était très proche de mon école.	→ كان منزلي قريبا من مدرستي (Kāna manzilī qarīban min madrasatī)

Cet exercice montre dans ses deux premières phrases l'absence du verbe auxiliaire "être" en langue arabe. Les deux phrases en français ne sont rendues par aucun verbe correspondant. Observons que ces deux phrases sont rendues en arabe par une phrase ne comportant pas du verbe. Il s'agit de "جمل إسمية" (ḡumal ismiyya) "phrases nominales" proposées pour traduire le sens de "جمل فعلية" (ḡumal fi°liyya) "phrases verbales" en français.

Certains traduisent une phrase verbale en français contenant l’auxiliaire “être” par une phrase verbale en arabe contenant le même auxiliaire désigné par “فعل الكينونة المساعد” (fi’l al-kaynūna al-mosā’id). Ils le nomment ainsi pour rendre compte de son utilisation qui sert à parler de l’état d’une chose ou d’une personne. Lorsqu’ils observent cette règle, ils utilisent le verbe “كان” (Kāna) et ainsi diraient-ils :

Je suis monsieur Doré (<i>Taxi 1 : 10</i>)	→ أنا أكون السيد دوغي (Anā akūnu as-sayyid dūrī)
Je serai pharmacien quand je serai grand	→ سوف أكون صيدليا عندما أكون كبيرا (Sawfa akūnu ṣaydaliyyan °indamā akūnu kabīran)

Le second exercice porte sur le verbe auxiliaire “avoir” pour éclairer les élèves sur sa traduction en langue arabe qui ressemble, précisons-le, à celle du verbe auxiliaire précédent.

Ils ont passé une très bonne journée (<i>taxi 1 : 55</i>)	→ قضوا يوما سعيدا (Qaḍaw yawman sa’īdan)
J’ai des chaussures bleues	→ عندي حذاء أزرق (°indī ḥiḍā’ azraq)
J’ai cent euros que mon père m’a donnés	→ معي مائة أورو التي أعطاهالي والدي (Ma’ī mi’at ‘ūrū al-latī ‘a’ṭāhā lī wālīdī)

Comme dans le cas du verbe auxiliaire “être”, le verbe auxiliaire “avoir” n’a pas un verbe correspondant en langue arabe. Quand il exprime la possession de la chose, il est dit en langue arabe “فعل الملكية المساعد” (fi’l al-milkiya al-mosā’id). Il peut être rendu dans ce cas par des prépositions nombreuses comme “عند” (°inda), “مع” (ma’a), « ل » (li) suivi d’un pronom personnel comme dans “معي” (ma’ī), ou un nom.

Si la logique de la langue arabe ignore les verbes auxiliaires “être” et “avoir”, cette ignorance se limite à l’absence des verbes correspondants parce qu’elle n’applique le verbe qu’à ce qui correspond réellement à une action. Même si ces auxiliaires n’existent pas en arabe, cette langue utilise d’autres moyens pour les exprimer. Encore une fois, la « théorie de sens » trouve son terrain d’application ici. Le sens de la phrase en français nous détermine dans quel sens et par quel moyen les verbes auxiliaire “être” et “avoir” se rendent en langue arabe.

L’absence des verbes auxiliaire “être” et “avoir” se pose pour tous les arabophones qui apprennent la langue française. Ce problème constitue avec celui de l’expression de temps les domaines où les erreurs sont fréquentes en traduction.

3.2.3.1.2. L’expression du temps

Les temps servent par définition à situer une action ou un procès dont on parle les uns par rapport aux autres ou par rapport à un point de référence. L’apprentissage des temps de la langue française se fait en parallèle à ceux que les élèves bahreïnais ont appris dans leur langue maternelle. Or, les deux langues n’ont pas des temps identiques pour faire des rapprochements ; ce qui peut déboussoler plus d’un d’entre eux.

Dans sa langue maternelle, l’élève a appris que la langue arabe dispose de deux aspects : un ancien et un second introduit par la suite. Le premier aspect verbal dont disposait la langue arabe fut l’inaccompli « qui servait à l’énoncé d’un procès sans considération de temps situé, ni de durée. Par la suite, elle s’est dotée d’un aspect verbal exprimant la durée, à savoir l’accompli. » (Cohen cité par (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1996 : 246).

Si les notions du temps et de mode en langue française se présentent sous un aspect défini, cela n’est pas le cas de l’arabe en raison de la richesse de son système verbal. R. Blachère et M. Gaudefroy-Demombynes trouvent deux raisons explicatives à ce constat : « on trouve souvent dans l’arabe classique “des survivances d’un état d’indistinction” entre les deux “aspects” du verbe arabe », c’est-à-dire l’accompli et l’inaccompli. La deuxième raison est que, « le verbe, à l’origine, en arabe comme dans tout le sémitique, n’exprime pas le temps situé (c’est-à-dire celui où se localise un

procès par rapport à un autre moment du temps qui est celui où se place le sujet parlant), mais seulement le degré de réalisation du procès, dans le temps » (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1996 : 246).

Malgré cette diversité des temps grammaticaux du français auxquels il faut chercher des équivalents en langue arabe, l'élève apprendra que la langue arabe dispose de moyens propres qui lui permettent d'exprimer tous les temps de la langue française. Il apprendra en effet à découper les temps grammaticaux du français au moyen de certains fonctionnels tel que "عن" (°an), "قد" (kad) etc. et d'autres espèces d'auxiliaires tels que le verbe "كان" (kāna) et ses analogues "أصبح" (aṣbaḥa), "صار" (ṣāra), "أمس" (amsa) etc.

Sandra habite en France (<i>Taxi</i> 1 : 12)	سندرا تسكن في فرنسا (Sandrā Ttaskunu fī faransā)
---	---

Il a acheté un cadeau à Julien (<i>Taxi</i> 1 : 55)	إشترى هدية لـجـليـان (iṣṭarā hadiyatan liġulyān)
--	---

Les phrases du présent en français se rendent par "المضارع" (al-muḍāri°) en langue arabe. "المضارع المرفوع" (Al-muḍāri° al-marfū°) est utilisé en langue arabe pour parler d'une action qui est en cours d'exécution. Ainsi les verbes "تسكن" (taskunu) et "إشترى" (iṣṭarā), comme tous les verbes qui commencent par "ي" (ya), indiquent une action ou un procès qui n'est pas encore fini.

J'ai acheté des chaussures (<i>Taxi</i> 1 : 54)	إشتريت الحذاء (Iṣṭarayto al-ḥiḍā')
--	---------------------------------------

L'élève lut le livre	قرأ التلميذ الكتاب (Qara'a at-tilmīḍu al-kitāba)
----------------------	---

Les phrases de passé en langue française se traduisent par l'accompli en langue arabe, c'est-à-dire "الماضي المركب" (al-māḍī al-murakkab) pour le passé composé et "الماضي البسيط" (al-māḍī al-basīṭ) pour le passé simple. L'accompli est utilisé pour parler

d'une action ou d'un procès achevés dans le passé. L'arabe utilise les verbes dans "الماضي" (al-māḍī) sans le précédé de "كان" (kāna).

Les voitures roulaient trop vite (<i>Taxi</i> 1 : 86)	→ كانت السيارات تجري بسرعة Kānati as-siyārāt tağrī bisur°a
Elle a trouvé le chien qu'elle avait perdu (<i>Taxi</i> 1)	→ وجدت الكلب الذي كانت قد فقدته wağadat al-kalba al-laḍī kānat qad fakadathu

Les phrases à l'imparfait "الماضي الناقص" (al-māḍī an-nāqiṣ) et au plus-que-parfait "الماضي المنتهي" (al-māḍī al-muntahī) se construisent en langue arabe avec l'adjonction de certains auxiliaires selon le cas :

• Pour l'imparfait :	كان + فعل في المضارع (Kāna+fi°l fī al-muḍāri°)
• Pour le plus-que-parfait :	كان قد + فعل في الماضي (Kāna qad+fi°l fī al-māḍī)

Les temps du passé peuvent être rendus par les verbes au mode "المضارع" (al-muḍāri°) ou "الماضي" (al-māḍī) selon le cas, précédés ou non de certains verbes ou auxiliaires.

Il pleuvra toute la journée à l'est et au nord de la France (<i>Taxi</i> 1 : 94)	→ سوف تمطر طوال اليوم في شرق و في شمال فرنسا (Sawfa tumṭiru ṭiwāla al-yawmi fī šarqi wa fī šamāli faransā)
Il obtiendra son diplôme	→ سيحصل على شهادته الدراسية (Sa yaḥṣulu °alā šahādatihi ad-dirāsiyya)

Les phrases en français dans les verbes sont au futur et au futur simple peuvent se construire en langue arabe pour les temps en question par des formes qui expriment le futur. Cela se fait par l'adjonction de "سوف" (sawfa) ou "س" (sa) au début du verbe au passé.

- | | |
|--------------------------|--|
| • Pour le futur : | سوف + فعل في المضارع
(sawfa + fi°l fi al-muḍāri°) |
| • Pour le futur simple : | س + فعل في المضارع
(sa + fi°l fi al-muḍāri°) |

Les mots "سوف تمطر" (sawfa tumṭiru) et "سيحصل" (sayahṣulu) sont généralement utilisés pour parler d'une action qui se réalise dans le futur ou "المستقبل" (al-mustaqbal)

- | | |
|--|--|
| Il viendrait demain | → قد يأتي غدا
Qad ya'tī ḡaḍan |
| Il faut qu'il fasse ses devoirs pour
demain | → لابد أن ينجز تمارينه للغد
Lābudda 'an yunḡiza tamārīnahu lilḡaḍ |

Le conditionnel présent "مضارع الشرط" (muḍāri° aš-šarṭ) se construit par la forme suivante : "قد + فعل في المضارع" (qad + fi°l fi al-muḍāri°). Le mot "قد" (qad) est un moyen qui permet de parler d'une action soumise à une condition dans sa réalisation.

Enfin, le subjonctif se réalise par l'adjonction de "أن" ('an) au début de la phrase. Selon que le subjonctif "المضارع المنصوب" (al-muḍāri° al-manṣūb) exprime l'obligation ou le souhait, la phrase doit être introduite par le verbe "يجب" (yaḡibu) "il faut" dans le premier cas ou le verbe "أتمنى" (atamannā) "je souhaite" dans le second cas¹²⁵.

¹²⁵ Une multitude de verbes peuvent exprimer l'obligation ou le souhait et peuvent ainsi prendre la place des verbes "يجب" (yaḡibu) (il faut) et "أتمنى" (atamanna) (je souhaite) : je souhaite ou j'espère que tu fasses attention.

Les exercices qui sont suggérés et les règles fournies pour les rendre en langue arabe ne sont qu'indicatifs. Il est possible de construire des phrases autrement lorsque le contexte de la phrase impose une autre forme différente que celle qui est proposée. L'expression du temps dans les langues française et arabe se construit selon le sens des phrases et le message que veut transmettre leur auteur.

La traduction interprétative nous aide à traduire et choisir l'équivalent des temps et des modes de la langue française au lieu de généraliser un cas sur toutes les utilisations possibles. L'accompli par exemple peut se traduire par divers temps, comme le montre cet exemple de R. Blachère certes rare en arabe et improbable en classe (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1996 : 246) :

أقتلته بعد أن قالها	→ Le tuerai-je après qu'il l'a dite ?
(‘aqataltahu ba°da ‘an qālahā)	→ Le tuerai-je après qu'il l'aura dite ?
	→ L'ai-je tué après qu'il l'a dite ?
	→ L'ai-je tué après qu'il l'eut dite ?

Les verbes-auxiliaires et l'expression du temps sont les principaux domaines où les élèves arabophones commettent plus d'erreurs comparativement aux autres. Si les erreurs sont nombreuses dans ces domaines c'est pour la raison simple qu'ils sont absents dans leur langue maternelle. On conçoit alors encore une fois les contraintes qu'exerce la langue maternelle dans l'acquisition des langues étrangères. D'autres exercices syntaxico-morphologique peuvent être proposés aux élèves comme le cas des particules.

3.2.3.1.3. Les particules

Par particules nous allons prendre les particules prépositionnelles et les particules de négation. Dans le premier cas, on met de côté certains adverbes qui jouent le rôle des prépositions pour ne retenir que les prépositions proprement dites, c'est-à-dire les courts vocables qui se construisent avec un nom au sens indirect et qui marquent le lien de dépendance qui existe entre les mots dans la phrase.

3.2.3.1.3.1. Les particules prépositionnelles

On ne peut pas parler de la morphologie en négligeant les prépositions si importantes dans la compréhension du sens des phrases en langue française.

L'exercice peut partir de la langue maternelle des élèves comme il peut partir de la langue étrangère. Prenons le premier cas où la même préposition du français peut avoir des prépositions correspondantes différentes en arabe. Donnons comme exemple la préposition "à" qui peut se rendre aussi bien par "في" (fi), par "ل" (li), ou par "إلى" (ilā)

Il s'adresse à son professeur	→ يتوجه بالكلام إلى أستاذه Yatawağahu bi al-kalām ilā 'ustāḍihi
Il est à Manāma	→ هو يوجد في المنامة Huwa wūğadu fī al-manānati
Cette maison est à mes parents	→ هذا المنزل لوالدي Haḍā al-manzilu li wālidaya
Il est arrivé à bicyclette	→ وصل بالدراجة Waşala bi ad-darrāğati

Cet exercice montre que les prépositions du français ne peuvent pas s'opposer en tant que des correspondantes aux prépositions de l'arabe. Le sens introduit des choix à faire en sélectionnant les prépositions qui rendent le sens de leurs équivalentes en français. Quelquefois, l'arabe offre le choix entre plusieurs prépositions. La préposition "à" dans la phrase "il s'adresse à son professeur" peut se rendre aussi bien par "إلى" (ilā), par "نحو" (naḥwa) ou par "إتجاه" (ittiğāha) et ainsi dire :

Il s'adresse à son professeur	{	يتوجه بالكلام إلى أستاذه (Yatawağğahu bi al-kalāmi ilā 'ustāḍihi)
	{	يتوجه بالكلام نحو أستاذه (Yatawağğahu bi al-kalām naḥwa 'ustāḍihi)
	{	يتوجه بالكلام إتجاه أستاذه (Yatawağğahu bi al-kalām ittijāha 'ustāḍihi)

L'exercice peut encore partir de la langue maternelle des élèves avec diverses prépositions auxquelles il faut chercher leurs équivalents en langue française. Il faut attirer l'attention sur les différents emplois des prépositions donnant chaque fois un sens différent.

تحدث عن تجربته (Taḥaddaṭa °an tağribatihi)	→ Il a parlé de son expérience
---	---------------------------------------

عن يمينه و عن يساره °an yamīnihi wa °an šimālihi	→ Sur sa droite ou sur sa gauche.
---	--

سافر بعيدا عن بلاده Sāfara ba°īdan °an bilādihi	→ Il voyagea loin de son pays
--	--------------------------------------

Au même titre que dans l'exercice précédent, les prépositions changent de sens selon la phrase. La préposition “عن” (°an) est synonyme de mise en relation, de l'éloignement et de la séparation, mais elle peut aussi être utilisée pour marquer un rapport dans l'espace, comme dans la dernière phrase.

Les élèves peuvent appréhender le sens des prépositions en langue arabe et en langue française en leur proposant des exercices qui les mettent dans des relations précises qui facilitent leur apprentissage :

رجع من المدرسة → Il revient de l'école
(Raġa°a mina al-madrasati)

ذهب إلى المدينة → Il va à la ville
(ḍahaba ilā al-madīnati)

À partir de ces deux exercices, la préposition “من” (min) s’oppose à la préposition “إلى” (ilā) en ce sens que celle-la indique le point de départ ou l’origine alors que celle-ci, “إلى” (ilā), marque l’arrivée. Elles sont traduites par les prépositions de la langue française “de” qui s’oppose à la préposition “à”.

Par ailleurs, dans la langue classique les prépositions peuvent être utilisées dans le but d’exprimer des idées rares par rapport à leur usage fréquent :

لبث في منزله → Il resta **à** sa maison
Labīṭa fī manzilihi

دخل الإيمان في قلوبهم → La foi est pénétrée **dans** leur cœur
Daḥala al-‘īmānu fī qulūbihim

ما الحياة الدنيا في الآخرة إلا متاع → La vie de ce monde **par rapport à**
Mā al-ḥayātu ad-dunyā fī al- celle de l’autre monde n’est que
‘āḥirati illā matā° jouissance précaire

Les prépositions correspondantes en français changent selon le sens que la préposition “في” (fī) a dans la phrase en arabe. Les deux premières phrases donnent le sens premier de la préposition à laquelle peuvent correspondre les prépositions “à” et “dans” en français. Dans la dernière phrase, cette préposition marque un rapport de comparaison.

Les exercices sur les prépositions en français et en arabe montrent le rôle de la traduction interprétative dans l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ils rendent compte de l’intérêt de ne pas associer systématiquement une préposition de

langue arabe à une autre de langue française sans le vérifier par le sens que reflète le discours. Cette constatation est également vraie dans le cas de la traduction des particules de négation.

3.2.3.1.3.2. Les particules de négation

La négation ou “النفي” (an-nafy) en arabe est le processus qui transforme une déclaration de la forme affirmative pour lui donner un sens négatif. Le problème de négation est commun à toutes les langues, mais elle se pose dans des termes différents d’une langue à une autre.

Non, non, ils n’ont pas de lunettes (<i>Taxi1</i> : 22)	→ لا, لا, ليست عندهم نظارات (Lā, lā, laysat °indahum nazārāt)
N’entrez pas !	→ لا تدخلوا (Lā tadḥulū !)
Non, ce n’est pas noir... rouge... oui rouge (<i>Taxi 1</i> : 22)	→ لا, ليس أسود... أحمر... أجل أحمر (Lā, laysa aswad... aḥmar... aḡal aḥmar)

Pour commencer, les deux premières phrases rendent la négation par le mot “ليس” (laysa). Mais, il faut dire que cette préposition de l’arabe n’exprime pas une négation impérative comme dans le cas de l’interdiction qu’on peut exprimer par “ne... pas” en français. Le mot “ليس” (laysa) est utilisé pour exprimer un état comme dans : “ليست عندهم نظارات” (laysat °indahum nazārāt) ou pour prendre un exemple plus simple : (cette pomme n’est pas jaune). Pour exprimer une interdiction pure et simple, l’arabe utilise la préposition “لا” (lā) comme dans la phrase : “لا تدخلوا” (lā tadḥulū !) (N’entrez-pas !)

Précisons que la traduction dans ce cas peut se faire toujours selon plusieurs équivalences ou plusieurs propositions sans qu’aucune d’elles ne puisse éliminer les

autres. Cela est l'un des objectifs suivis par la traduction interprétative qui donne à l'élève la possibilité d'étudier toutes les propositions de traduction que lui permet sa langue maternelle.

	→ لا , لا , ليست عندهم نظارات
	(Lā, lā, laysat °idahum nazārāt)
Non, non, ils n'ont pas des	→ لا , لا , ليست لديهم نظارات
lunettes (<i>Taxi1</i> : 22)	(Lā, lā, laysat ladayhim nazārāt)
	→ لا , لا , يحملون نظارات
	(Lā, lā, lā yahmiluna nazārāt)

Les particules utilisées dans la négation en arabe changent selon le mode du verbe. La particule retenue pour exprimer la négation du présent n'est pas la même pour exprimer la négation dans le futur. En effet, lorsqu'il est question d'exprimer une interdiction dans le futur, la particule de négation en arabe change pour devenir “لن” (lan). Elle devient “لم” (lam) dans le cas de passé avec toujours le verbe au mode “المضارع” (al-moḏāri°).

Je ne voyagerai pas	→ لن أسافر
	Lan 'usāfira
Je ne l'ai jamais vu	→ لم أراه قط
	Lam arāho qaṭ

Pour finir, il est essentiel d'entraîner les élèves à maîtriser la diversité des particules de négation et comment les rendre en arabe. La négation peut prendre plusieurs formes comme le montrent les négations équivalentes en arabe :

J'ai fait du sport mais je n'en fais plus (<i>Taxi 1</i> : 74).	→ زاولت الرياضة لكن لم أعد أقوم بها
	zāwaltu ar-riyāḏa lākin lam 'a°ud
	'aqūmu bihā

Ahmed est venu sans cahier ni stylo	→ جاء أحمد بلا دفتر و لا قلم (ġā'a Ahmad bilā daftarin walā qalamin)
Nous n'avons pas assez de temps	→ ليس لدينا الوقت الكافي (Laysa ladaynā al-waqt al-kāfī)
Je n'ai pas encore mangé	→ لم اكل بعد (Lam 'akul ba°d) → ما أكلت بعد (mā akaltu ba°d)

Là où la langue française utilise deux particules (ne...pas) pour exprimer la négation, la langue arabe utilise une particule unique avec omission de "ne". Cette particule change en fonction de la nature de la négation. Les dernières phrases nous apportent quelques exemples des particules utilisées pour rendre la négation en arabe.

3.2.3.1.4. Le genre et le nombre

Le genre et le nombre est un exercice qui peut être proposé aux élèves bahreïnais dans leur traduction de et vers l'arabe. Nous allons voir les problèmes posés par le genre puis par le nombre entre les deux langues arabe et française.

3.2.3.1.4.1. Le genre

Tout comme le français, la langue arabe connaît le féminin et le masculin. Les deux langues connaissent également des mots qui peuvent désigner indifféremment un masculin ou un féminin. Ces mots asexués doivent être qualifiés pour déterminer leur sexe. Pour la langue française, on cite le cas de l'aigle qui peut être utilisé pour désigner ce rapace qu'il soit mâle ou femelle. Pour la langue arabe, on cite le nom "حمام" (ḥamām) "pigeon" auquel il faut adjoindre également un qualificatif pour parler de la nature de son sexe, mâle ou femelle.

Les exercices sur le genre poussent les élèves à mener une réflexion sur les deux langues en faisant attention au genre des mots en français. Pour cela, il faut partir des deux langues pour les inciter à chercher le genre des mots, en sachant que ce qui est féminin en langue arabe ne l'est pas forcément en langue française.

طبيبة (Ṭabībatun)	→ Médecin
----------------------	-----------

Ministre	→ وزيرة (Wazīratun)
----------	------------------------

La traduction du mot ‘‘طبيبة’’ (ṭabībatun) est perturbatrice car les élèves peuvent être tentés de transposer le féminin par le féminin. Or, dans la langue française, il n'existe qu'un seul mot pour désigner les deux sexes ; on parle de mot épïcène.

Dans le second cas, pour traduire le mot ‘‘ministre’’, l'élève se heurte à la présence de deux équivalents selon que le mot est masculin ou féminin : ‘‘وزير’’ (wazīrun) et ‘‘وزيرة’’ (wazīratun). Il faut apprendre aux élèves que dans ce cas, il faut chercher dans le contexte pour déduire si le mot ‘‘ministre’’ fait référence à un homme pour le traduire par ‘‘وزير’’ (wazīrun) ou à une femme pour le traduire par ‘‘وزيرة’’ (wazīratun).

Beaucoup de mots peuvent être source d'interférence pour les élèves. Les exercices peuvent cibler les erreurs les plus fréquentes qui sont liées à la détermination de genre de certains mots qui changent selon la langue.

الشمس تحرق اليوم (Aš-šamsu tuḥriqu al-yawm)	→ Le soleil brûle aujourd'hui
--	-------------------------------

القمر يشبه خيطا رقيقا (Al-qamaru yušbihu ḥayṭan raqīqan)	→ La lune ressemble à un trait fin
---	------------------------------------

لابد أن أشتري المظلة	→ Il me faut acheter un parapluie
----------------------	--

(Lābuda ‘an aštarī al-miẓalla)

L’erreur la plus répandue en traduction concernant le genre consiste à féminiser ce qui est masculin et à masculiniser ce qui est féminin. Le genre est tout à fait arbitraire ; les mots suivants masculins en français sont féminins en arabe : village : قرية, soleil : شمس, avion : طائرة, cartable : محفظة, etc. La recherche des équivalents et leur genre peuvent se faire à l’aide du dictionnaire bilingue ou monolingue, lequel précise le genre du mot, masculin ou féminin.

3.2.3.1.4.2. Le nombre

À une seule différence, les langues arabe et française sont unanimes pour désigner le genre des mots. Si elles sont d’accord pour distinguer entre le singulier et le pluriel, la langue arabe ajoute à ces deux nombres le duel qui est méconnu en langue française. Toute la question porte ici sur comment rendre le duel en français.

وصل المسافرين إلى إتجاههما (waṣala al-musāfirāni ilā 'ittiġāhihimā)	→ Les deux voyageurs sont arrivés à leur destination
النقود التي ربحتها (an-nuqūd al-laṭī rabiḥtuhā)	* Les argents que j’ai gagnés → L’argent que j’ai gagné
Elle a de longs cheveux noirs	→ لها شعر طويل أسود (lahā ša°run ṭawīlun aswad)

Le duel en arabe se distingue par ses marques qui sont soit “ان” (āni) ou “ين” (ayni). Pour le rendre en français, le traducteur est obligé de le préciser par le chiffre deux. Si, par contre, le duel n’a pas d’importance dans la phrase, le traducteur peut utiliser le pluriel.

Certaines fois, comme dans la deuxième phrase le nom pluriel en arabe correspond à un collectif français ; tout comme il arrive que le collectif français puisse

être traduit par le singulier en arabe (dernière phrase). Cette situation de différence portant sur les particules prépositionnelles se retrouve aussi au niveau de la forme passive.

3.2.3.2. La forme passive et le sujet ‘on’

Si certaines langues sont connues par leur usage de la forme passive comme la langue anglaise, la langue française n’en fait qu’un usage modéré. La langue arabe, au même titre que la langue française peut faire un usage plus au moins nombreux de cette forme d’expression. Elle est utilisée surtout pour marquer une action réalisée par un sujet non désigné.

L’enfant a été frappé à la tête	→ ضرب الولد على الرأس (ḍuriba al-walado °alā ar-ra’si)
L’enfant a été frappé par son frère	→ ضرب الولد (ḍuriba al-waladu)

Si les deux parties de la voix passive sont exprimées en français, c’est-à-dire celui qui accomplit l’action est celui qui la subit, en langue arabe seule une partie est désignée. En langue arabe, il est possible de dire en partant de l’actif :

ضرب عمر كريما (Ḍaraba °umarū karīman)	→ Omar a frappé Karim
--	-----------------------

Il pourra dire au passif en montrant que la voix passive en arabe – comme d’ailleurs en français – est utilisée quand ‘الفاعل’ (al-fā°il) soit n’est pas important, soit pour donner de l’importance à ‘المفعول به’ (al-maf°ūl bih) ‘complément d’objet’ plus que pour ‘الفاعل’ (al-fā°il) ‘le sujet’ (al-farak M. Z., non daté)

ضرب كريم Ḍuriba karīmun	→ Karim a été frappé
----------------------------	----------------------

Généralement, il ne pourra pas dire comme en langue française “Karim a été frappé par Omar” même si le sujet réel – celui qui a accompli l’action – est connu. Il est très rare de trouver une telle phrase traduite en langue arabe avec les deux parties de l’action (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1996 : 260). Pour reproduire une forme passive conforme à la structure du français, certains traducteurs peuvent écrire par exemple “ضرب كريم من طرف عمر” (ḍuriba karīmun min ṭarafi °umarin).

Par ailleurs, le pronom indéterminé “on” a plusieurs significations selon le contexte. Il est ainsi rendu en arabe, selon le sens qu’il revêt dans la phrase de départ.

<p>J’ai du travail à terminer. On ira demain, si tu veux (<i>Taxi 1</i> : 114)</p>	<p>→ لدي عمل أنهيه. سنذهب غدا إن شئت (Ladaya °amalun unhīhi. Sanaḍhabu ḡadan ‘in ši’ta)</p>
<p>أوتي الأمير بـرجل (‘ūtiya al-amīru biraḡulin)</p>	<p>→ On amena un homme à l’émir → Un homme fut amené à l’émir</p>

Dans la première phrase, le pronom “on”, faisant fonction du sujet, a le sens de “nous”, l’émetteur et le récepteur. L’équivalent de “on” est présent implicitement dans la phrase en arabe, puisque “سنذهب” (sanaḍhabu) implique “نحن” (naḥnu) ou “nous” lié au verbe “ذهب” (ḍahaba) “aller”.

Dans la phrase suivante, le sujet qui est absent renvoi à une ou plusieurs personnes indéterminées. Il est donc possible de le rendre par “on” comme dans la phrase “on amena un homme à l’émir” ou de le laisser implicite conformément à la phrase source comme dans la phrase “un homme fut amené à l’émir”.

3.2.3.3. Les verbes pronominaux

La langue française utilise beaucoup la construction pronominale consistant à donner à certains verbes un complément sous la forme du pronom personnel réfléchi. Cette forme n’existe pas en langue arabe, mais elle peut la rendre autrement. Comment

fait la langue arabe pour traduire les verbes pronominaux ? L'exercice qui suit a pour but d'entraîner les élèves à traduire les constructions pronominales du français.

Elle se lave	→ تَغْتَسِلُ (taġtasilu)
Elle se lave les mains	→ تَغْسِلُ يَدَيْهَا (taġsilu yadayhā)
La mère et la fille s'aiment beaucoup	→ الْبِنْتُ وَ أُمُّهَا يَتَحَابَّبَانِ كَثِيرًا (al-bintu wa 'ummohā yataḥābbayna kaṭīran)
Le jus se boit frais	→ الْعَصِيرُ يَشْرَبُ بَارِدًا (al-°aṣīru yuṣrabu bāridan)

La phrase avec un verbe pronominal “الفعل الضميري” (al-fi°l aḍ-ḍamīrī) peut prendre plusieurs formes. Dans la première phrase, le sujet est à la fois agent et patient. Le verbe “تَغْتَسِلُ” (taġtasilu) est construit d'une façon à dire que l'action revient sur le sujet lui-même :

Elle se lave	→ تَغْتَسِلُ (Taġtasilu)
Elle se lave, elle-même	→ تَغْسِلُ نَفْسَهَا بِنَفْسِهَا (Taġsilu nafsahā bi nafsihā)

Si dans la première phrase, le sujet est aussi l'objet de l'action, il peut aussi en être le bénéficiaire, comme dans la seconde phrase. Pour la rendre, la langue arabe utilise une formulation différente avec le verbe “تَغْسِلُ” (taġsilu) qui signifie que l'action de laver revient sur un bénéficiaire autre que le sujet (ses mains dans ce cas) :

Elle se lave les mains	→ تَغْسِلُ يَدَيْهَا (taġsilu yadayhā)
------------------------	---

Elle lave les mains pour elle-même	→ تغسل يديها بنفسها (taḡsilu yadayhā binafsihā)
------------------------------------	--

Ensuite, le verbe pronominal peut être réciproque dans le sens où les deux individus (la fille et sa mère) sont à la fois agents et patients de deux procès identiques. Cela est concrétisé en arabe par le verbe “يتحايين” (yataḥābbayna) qui exprime cette réciprocité et la marque de pluriel féminin.

Enfin, une construction sous la forme de la voix passive, sans complément d’agent. La langue arabe rend la phrase de cette nature par le verbe “يشرب” (yuṣrabu) qui revient sur le sujet de la phrase passive alors que le sujet de l’active est absent, car il n’a pas d’importance dans ce genre de construction.

Les verbes pronominaux se traduisent par des constructions du verbe en arabe qui rendent le sens de la phrase de départ. Le verbe subit des transformations qui rendent le sens tel qu’il est exprimé dans la langue française. Pareillement, la langue arabe dispose de ces constructions pour exprimer la condition, la cause, le but...

3.2.3.4. Les expressions et modalités

Les événements et les situations sont liés par des relations car certains d’entre eux sont à l’origine des autres. Généralement, il suffit de connaître les locutions conjonctives qui introduisent les subordonnées conditionnelles en français ; il est simple de les traduire car celles-ci ont des tournures équivalentes en arabe.

Si on supprime le mur entre les deux pièces, cela fera un grand séjour-salon (<i>Taxi</i> 1 : 98)	→ لو أزلنا الحيط الذي يوجد بين الغرفتين لحصلنا على بهو كبير (Law azalnā al-ḥayṭa al-laḍi yuḡadu bayna al-ḡurfatayni, lahaṣalnā °alā bahwin kabīr)
Pourquoi est-ce que vous partez à la compagne ?	→ لماذا تذهبون إلى القرية؟ (limāḍā taḍhabūna ilā al-qaryati ?)

Parce qu'à Paris, il y a trop de voitures (<i>Taxi 1</i> : 76)	→ لأن باريس مليئة بالسيارات (li'anna bārīs malī'atun bis-sayārāti)
J'étais en Irlande pour apprendre l'anglais (<i>Taxi 1</i>)	→ كنت في أيرلندا لكي أتعلم الإنجليزية (kuntu fī irlandā likay ata°allama al-inglīziya.

L'expression de la condition avec "si" se rend par "لو" (law) en arabe. La phrase en arabe exprime la condition avec une construction qui met le verbe de la principale "فعل الشرط" (fi'ʿl aš-šart) à l'accompli et celui de la subordonnée "جواب الشرط" (ğawāb aš-šart) à l'inaccompli. Cet exercice entraîne les élèves à travailler la concordance des temps entre le français et l'arabe qui se traduit dans cet exemple par : (لو + فعل ماض + المستقبل) (si + présent + futur).

Le deuxième type de phrase relatif à l'expression de la cause donne aux élèves les moyens d'interroger sur la cause et de savoir comment répondre. Étant la question posée par "لمادا" (limādā), la réponse en arabe pour exprimer la cause se fait par "لأن" (li'anna)

Pour finir, le troisième type de phrase sur l'expression du but choisit l'expression la plus simple et la plus répandue pour exprimer le but, par la construction : pour + infinitif. L'expression du but en arabe se construit différemment avec l'utilisation de plusieurs flexions. Il est possible d'utiliser "لكي" (likay), "لغرض" (liğarađi), "من أجل" (min ađli), "بهدف" (bihadafi), etc.

Les flexions de la langue arabe sont utilisées pour remplir plusieurs expressions. L'entraînement à l'utilisation de ces flexions aide les élèves à comprendre les modalités d'expression utilisées par la langue française. Cet entraînement ne doit pas se limiter aux exercices syntaxiques et morphologiques, mais doit couvrir les aspects lexicaux.

3.2.3.5. Les exercices lexicaux

L'apprentissage d'une langue est avant tout un apprentissage de son vocabulaire. Cela montre la place qui revient aux mots dans la langue en tant que moyen qui

distingue les choses à exprimer. Cette première constatation ne veut pas dire que les autres éléments, tels que la grammaire, ne rentrent pas dans les composantes essentielles d'une langue.

Or nous avons dit qu'il n'est pas facile de donner aux mots des équivalents dans la langue d'arrivée. Certains mots peuvent avoir des significations différentes en fonction des contextes où ils sont utilisés. Proposer une traduction axée sur le lexique aux élèves bahreïnais les aidera sûrement à se rendre compte de cette difficulté et de les inviter à choisir la meilleure technique pour dépasser les problèmes de traduction que posent ces mots.

Partant de la langue maternelle des élèves, le professeur peut choisir un mot en les invitant à lui chercher son premier équivalent en français. Par la suite, les élèves se pencheront sur la découverte des autres équivalents qui changent en fonction du contexte d'utilisation. Nous pouvons par exemple choisir le verbe arabe "حصل" (ḥaṣala).

Entrée unique	Equivalence	Exemple dans le contexte
حصل	Avoir lieu	حصل اللقاء في مكان خفي (Ḥaṣala al-liqā'u fī makānin ḥafiy) → Le rendez-vous a eu lieu dans un lieu secret
حصل	Se produire	حصلت الحادثة بينما هو خارج من المدرسة (Ḥaṣalati al-ḥādīṭatu baynamā huwa ḥāriḡun mina al-madrassati) → L'accident s'est produit alors qu'il sortait de l'école
حصل	Arriver	و هذا ما حصل بالفعل (wa haḍā mā ḥaṣala bilfi'l) Ce qui est effectivement arrivé
حصل	Advenir	كما حصل خلال القرن الماضي (kamā ḥaṣala ḥilāla al-qarni al-māḍī) → Comme ce qui advint le siècle dernier
حصل على	Obtenir	حصل على ما يريد

		(Ḥaṣala °alā mā yurīdu) → Il a obtenu ce qu'il voulait
حصل على	Acquérir	حصل البحرين على إستقلاله عام 1971 (Ḥaṣala al-bahrayn °alā istiqlālihi °ām 1971) → Le Bahreïn a acquis son indépendance en 1971.
مهما حصل	Quoi qu'il advienne	مهما حصل فإنك فائز (Mahmā ḥaṣala fa'innaka fā'iz) → Quoi qu'il advienne tu es gagnant

Ce type d'exercice peut se faire à l'aide du dictionnaire monolingue (*Petit Robert*) et bilingue (*Larousse français-arabe*). Pour montrer la place du contexte dans la traduction, les exercices peuvent cibler certains mots qui changent radicalement du sens de la phrase, d'une acception à son opposé. C'est le cas par exemple des mots "بصير" (baṣīr) et "مولى" (mawlā) (Abdelnour J. & Abdelnour A. C., 2005 : 222 et 1012)

أصبح أبوه بصيرا بسبب مرض أصابه في عينيه (aṣbaḥa abūhu baṣīran bisababi maraḍin aṣābahu fī °aynayhi)	→ Son père est devenu aveugle à cause d'une maladie qui a touché ses yeux
رجع أبوه بصيرا بعدما أجريت له عملية جراحية في فرنسا (Raġa°a abūhu baṣīran ba°damā 'uġriyat lahu °amaliyatun ġirāḥiyatun fī faransā)	→ Son père redevient voyant après avoir subi une opération chirurgicale en France
له عدة موال لخدمته (lahu °idatu mawālin liḥidmatihi)	→ Il a plusieurs serviteurs à son service
أصبح الرئيس كأنه مولا على عبيده (aṣbaḥa ar-ra'īsu ka'annahu mawlan °alā °abīdihi)	→ Le chef est devenu comme un maître sur ses esclaves

Les phrases suivantes montrent l'attention qu'il faut accorder au sens des mots selon les contextes. Le mot "بصير" (baṣīr) dans la première phrase signifie "qui voit bien" ; il est synonyme d' "aveugle" dans la phrase suivante.

Idem pour le cas du mot "مولى" (mawlā) qui signifie selon le contexte de la troisième phrase, le "maître" ou le "seigneur" et selon la dernière phrase, l' "esclave" ou le "serviteur".

Un second exemple d'exercices sur le lexique consiste à apprendre à contrecarrer les vocables polysémiques. À partir d'un texte en français, les élèves extraient les mots clés qui posent problème de traduction en raison de leur difficulté d'ambiguïté significative. Ainsi, en utilisant les techniques de traduction, les élèves vont partir du verbe "prendre" pour lui chercher les différentes acceptions avec le dictionnaire. Par la suite, il faut lui chercher l'acception effective à l'aide de son contexte.

Prendre	}	<ul style="list-style-type: none"> i. Emporter ii. Acheter iii. Employer iv. Emmener v. Appropriier vi. Etc.
---------	---	--

<p>Vous ne pouvez pas prendre votre chien avec vous, dans la chambre (<i>Taxi</i> 1 : 62).</p>	<p>Prendre est ici au sens d' "emporter". La phrase peut se traduire par "akhada":</p>	<p>→ لا يمكنك أن تأخذي كلبك معك إلى البيت (Lā yumkinuki 'an ta'hudī kalbaki ma°aki ilā al-bayt)</p>
--	--	---

Les exercices lexicaux montrent la place du contexte et son rôle dans la traduction. Les dictionnaires peuvent aider pour appréhender le sens de certains mots, mais ils ne peuvent pas remplacer le contexte dans lequel ils sont utilisés pour déterminer leur signification. Les unités de sens sont là pour nous montrer, encore s'il le faut, la place de la traduction interprétative dans le passage d'une langue à une autre.

3.2.3.6. Les unités de sens

Un message se compose des éléments du lexique, c'est-à-dire des mots qui se regroupent selon des ordres imposés par chaque langue pour exprimer un sens. Cet ordre doit retenir l'attention des élèves en traduction, car il est spécifique à chaque langue et son changement entraîne un changement dans le sens global du message, voire il est la cause des erreurs de traduction.

Proposer un exercice sur les unités de traduction a pour objectif d'enseigner aux élèves l'importance de la traduction interprétative qui se préoccupe plus de sens que du code. L'élève apprendra que traduire c'est restituer le sens en respectant les règles et les lois de chaque langue.

Les exercices qui suivent montrent à l'élève qu'il s'impose comme détenteur des compétences linguistiques et sociolinguistiques lui permettant de reformuler le message source en observant les règles de la langue d'arrivée.

بطني يؤلمني (Baṭnī yu'limunī)	→ J'ai mal au ventre
En 1900, les Français mangeaient 328 kg de pain par personne et par an (<i>Taxi 1 : 100</i>)	→ في سنة 1900, كان الفرنسيون يأكلون 328 كلغ من الخبز لكل شخص و في كل سنة (Fī sanat 1900, kāna al-faransiyyūna ya'kulūna 328 kg mina al-ḥubzi li kulli šaḥṣ wa fī kulli sana)

Des exercices comme celui-ci montrent que la traduction n'est pas une transposition des phrases verbales françaises en arabe en raison de la différence des structures syntaxiques des langues considérées. En d'autres termes, l'ordre des parties du discours de la langue arabe ne correspond pas à celui de la langue française.

Dans la première phrase, et même si la situation est la même dans les deux langues, la structure des deux langues change pour exprimer une même réalité. Alors que le français utilise une phrase verbale, l'arabe utilise une phrase nominale.

Dans la deuxième phase, le sujet ‘les Français’ qui est en première place en français intervient à la seconde place dans la phrase arabe après le verbe. En fait, la langue arabe commence généralement par le verbe là où la langue française commence par le sujet¹²⁶, comme elle peut commencer par un autre constituant.

En effet, il est possible de changer l'ordre des mots en arabe d'une façon libre car, dans tous les cas, les constituants (sujet, compléments...) ont des marques flexionnelles qui déterminent leur fonction grammaticale. Prenons un exemple plus significatif, il est possible de dire :

Verbe + sujet + complément (Akala Muḥammadun at-tufāhata) A mangé Mohammed la pomme (mot à mot)	→ أكل محمد التفاحة
Verbe + complément + sujet (Akala at-tufāhata Muḥammadun) A mangé Mohammed la pomme (mot à mot)	→ أكل التفاحة محمد
Sujet + verbe + complément (Muḥammadun Akala at-tufāhata) Mohammed a mangé la pomme (mot à mot)	→ محمد أكل التفاحة
Sujet + complément + verbe (Muḥammadun at-tufāhata Akala) Mohammed la pomme a mangé (mot à mot)	→ محمد التفاحة أكل
Complément + verbe + sujet	

¹²⁶ Bien sûr cet ordre connaît des exceptions pour la langue arabe qui peut commencer par des particules ‘إن’ (inna), ‘ما’ (mā) etc. également la langue française peut au lieu de commencer par (sujet + verbe + complément) peut aussi commencer par (verbe + sujet + complément) ou encore (sujet + complément + verbe)

(At-tufāhata Akala Muḥammadun)	→ التفاحة أكل محمد
La pomme a mangé Mohammed (mot à mot)	

complément + sujet + verbe	
(At-tufāhata muḥammadun akala)	→ التفاحة محمد أكل
La pomme Mohammed a mangé (mot à mot)	

Un autre courant s’oppose à cette affirmation et considère que l’ordre des mots en arabe n’est pas toujours libre. Il est possible de traduire la phrase en français qui suit par la phrase arabe adjacente :

Les Français mangeaient 328 kg de pain...	→ كان الفرنسيون يأكلون 328 كلغ من الخبز... (kāna al-faransiyyūna ya’kulūna 328 kg mina al-ḥubzi...).
--	--

La modification de l’ordre des mots rend la phrase agrammaticale si la construction de la phrase ne prend pas en considération ce changement :

الفرنسيون كان يأكلون 328 كلغ من الخبز (al-faransiyyūna kāna ya’kulūna 328 kg mina al-ḥubzi...).	*Les Français mange ait 328 Kg de pain... (mot à mot)
--	---

Or cette phrase est agrammaticale en langue arabe, car il fallait mettre le verbe “كان” (kāna) au pluriel puisque le sujet “الفرنسيون” (al-faransiyyūna) “les Français” est au pluriel et ainsi dire :

الفرنسيون كانوا يأكلون 328 كلغ من الخبز (al-faransiyyūna kānū ya’kulūna 328 kg mina al-ḥubzi...).	→ Les Français mange aient 328 kg de pain...
--	--

En réalité, l’ordre des mots en arabe « n’est ni “libre”, ni absolument “fixe” » (Blachère R. & Gaudefroy-Demombynes M., 1996 : 385). Tout dépend de ce qu’on veut mettre en valeur et à condition que l’ordre choisi respecte les règles de la langue arabe

et ne tombe pas dans une forme agrammaticale. L'arabe classique nous fournit l'exemple¹²⁷ :

إنما يخشى الله من عباده العلماء	→ Parmi ses Serviteurs, seuls les
(Innama aḥṣa Al-lāha min °ibādihi	savants craignent Allah
al-°ulamā'u)	

Cette phrase à structure atypique montre que le Coran utilise des constructions pour rendre des sens précis. L'ignorance des règles relative à la déclinaison de la langue arabe¹²⁸ ne peut pas aboutir à une interprétation correcte de ce verset. Qui craint l'autre, sachant qu'Allah ne craint personne ?

Certainement, ce n'est pas Allah qui craint les oulémas (les savants) comme peut le comprendre plus d'un de cette construction. Au contraire, ce sont les savants qui craignent Allah. Le sujet "الفاعل" (al-fā'il), c'est-à-dire "العلماء" (al-°ulamā'u) "les savants" est au nominatif et marqué par la flexion /u/. Il est ainsi le sujet du verbe "يخشى" (yašḥa) « craindre ». Le mot "الله" (Al-lāha) "Dieu" est au cas accusatif et marqué par la flexion /a/. Le mot "العلماء" "les savants" est ainsi à la place du complément d'objet direct qui est avancé à la place du sujet. Par conséquent, ce sont les savants qui craignent Allah en raison des connaissances qu'ils ont de sa grandeur.

Il y a des cas où il est possible de commencer par le complément d'objet direct sur le sujet en langue arabe. Si le verset en question le fait c'est pour limiter la crainte aux seuls savants. Si le verset a été construit selon la forme simple avec le sujet en

¹²⁷ Chapitre Créateur, verset 28 (سورة فاطر, الآية 28)

¹²⁸ La langue française ne connaît pas les règles relatives à la déclinaison. Les terminaisons du mot français restent inchangeables que le mot soit marqué par la flexion /u/ ou par /i/ ou encore par /ā/ comme les deux exemples suivants :

في المنزل (Fi al-manzili)		Dans la maison
	*	* *
هذا المنزل جميل (Hāḍa al-manzilu jamilun)		Cette maison est belle
	*	* * *
اشتريت منزلا (Ichtaraytu manzilan)		J'ai acheté cette maison

premier, c'est-à-dire : “إن العلماء يخشون الله” (inna al-°ulamā'a yaḥšawna Allaha) “les savants craignent Allah”, cela n'aurait pas limité la crainte aux seuls savants comme le voulait le verset. Il aurait signifié qu'il existe d'autres genres qui craignent Allah, autres que les savants.

Si nous avons vu des cas où la traduction entre l'arabe et le français est difficile et fait appel à des connaissances suffisantes dans les deux langues, le cas des mots et des expressions idiomatiques est un autre exemple de cette difficulté.

3.2.3.7. L'équivalence des proverbes et des expressions idiomatiques

S'il y a des exercices où la traduction interprétative peut servir c'est bien dans le cas de la traduction des proverbes et des expressions idiomatiques. Rarement ces moyens d'expression ne peuvent faire l'objet de traduction par le transcodage. Certains travaux ont détaillé les procédés de traduction qui peuvent être utilisés dans le cas de la traduction de ce genre de moyens ayant un aspect métaphorique (Dagut M., 1976)¹²⁹. Dans l'exercice qui suivra, il est à distinguer entre le cas où le transcodage est possible et le cas où il faut recourir à la théorie de sens.

Jour après jour	→ يوم بعد يوم (yawm ba°da yawm)
Avant qu'il soit trop tard	→ قبل فوات الأوان (Qabla fawāti al-awān)
سقط المشروع رأساً على عقب (Saqaṭa al-mašru°u Ra'san °alā °aqib)	→ Le projet est tombé à l'eau
كان يا مكان (Kān yā makān...)	→ Il était une fois...

¹²⁹ M. Dagut parle par exemple des procédés suivants : la traduction littérale ou le mot à mot, la paraphrase explicative, l'innovation créative, l'équivalence culturelle, l'éliision totale.

أنا في واد و أنت في واد (Ana fī wād wa anta fī wād)	→ Nous ne parlons pas le même langage
La caravane passe les chiens aboient	→ القافلة تمر و الكلاب تنبح (Al-qāfilatu tamur wa al-kilābu tanbah)
ضرب عصفورين بحجرة (Ḍarbu °uṣfūrayni biḥağara)	→ Faire d'une pierre deux coups

L'exercice suivant distingue entre les cas où les langues sont enrichies les unes des autres au point que certaines expressions peuvent être traduites d'une façon littérale. Le proverbe "la caravane passe, les chiens aboient" est un proverbe connu en langue française qu'il est possible de le rendre en langue arabe par sa traduction mot à mot. L'élève n'a pas à aller chercher dans sa langue maternelle un équivalent pour rendre son sens. Cela est également le cas dans le premier exemple.

D'autre part, il est des cas où l'élève doit aller chercher une équivalence culturelle pour rendre le sens de l'expression ou du proverbe d'une langue à une autre. Cela est le cas quand la langue de départ exprime des faits culturels qui ne peuvent pas être rendus que par l'équivalence culturelle. La plupart des expressions et des proverbes sont soumis à cette règle, car leur traduction littérale aboutirait à des erreurs de traduction (contresens). Ainsi, la traduction de l'expression arabe "واد و أنت في واد أنا في" (ana fī wād wa anta fī wād) ne peut être faite par le remplacement des mots de l'arabe par leurs correspondants en français. Pour trouver une bonne traduction, il faut comprendre le sens du message et lui trouver un sens équivalent dans la langue cible en respectant sa culture. Le troisième et le quatrième exemple rentrent également dans cette catégorie.

Plus clairement, il est conseillé dans une première étape de partir d'une traduction mot à mot avant de chercher l'équivalent culturel :

	*Je suis dans un oued et toi dans un autre (traduction mot à mot)
--	--

أنا في واد و أنت في واد	Nous ne parlons pas le même langage
(ana fī wād wa anta fī wād)	(traduction interprétative)

Le même schéma peut être adopté pour traduire les expressions et les proverbes français en arabe :

Faire d'une pierre deux coups	*أن تعمل بحجرة ضربتين (*’an ta°mala bi ḥağaratin ḍarbatayni) (traduction mot à mot) → ضرب عصفورين بحجرة (Ḍarbu ouşfūrayni bi ḥağara) (traduction interprétative)
-------------------------------	---

Entre les deux extrémités, la concordance peut être possible avec une faible altération des structures des deux langues. L’expression idiomatique “avant qu’il soit trop tard” peut être rendue, selon une structure qui n’est pas très loin de la transposition des mots du français, par leurs correspondants en arabe par : “قبل فوات الأوان” (qabla fawāti al-awān).

Les élèves bahreïnisi se rendront compte que pour traduire les proverbes et les expressions idiomatiques, il faut avoir des compétences linguistiques et sociolinguistiques. Les compétences linguistiques pour pouvoir trouver les mots qui conviennent et les compétences sociolinguistiques pour trouver les équivalences culturelles selon les langues considérées. Une culture générale est indispensable pour opposer les équivalences culturelles selon les expressions à traduire, et ce n’est pas toujours facile ! Par conséquent, il n’est pas inutile d’enseigner aux élèves certains procédés de base en traduction.

3.3. La formation des professeurs de langue

Les professeurs de français à Bahreïn sont des spécialistes de langage qui ont accumulé des connaissances qui les habilitent à enseigner cette matière. Ce constat ne préjuge en rien les compétences de ces mêmes professeurs en traduction pédagogique.

Sans aller jusqu'à faire de la traduction un objet d'étude, il est impératif de leur proposer une formation en traduction didactique. Au mieux, la traduction peut figurer parmi les unités d'enseignement à destination des futurs professeurs en formation.

Cette formation s'impose dans la mesure où l'intégration d'une nouvelle méthode d'enseignement du français à Bahreïn ne peut réussir sans donner aux professeurs les clés de cette méthode. Ceci d'autant plus que ces professeurs, même s'ils disposent des connaissances linguistiques, ils sont dépourvus des compétences dans le domaine de la traduction. Dans leur cursus scolaire et universitaire, la traduction n'a jamais figuré dans les programmes et ils n'ont jamais appris le savoir-faire lié à la traduction et à la traduction didactique. Ce sont d'abord des professeurs de langage et non pas des traducteurs comme ils aiment préciser eux-mêmes.

Désormais, le devoir des professeurs est de proposer un enseignement qui devrait porter sur un savoir-faire et non seulement sur un savoir. En effet, « l'enseignement d'une langue étrangère est la transmission d'un savoir – vocabulaire, grammaire, etc. – mais, dans ce cadre, l'exercice de traduction a pour objectif de faire mettre en application le savoir acquis » (Durieux C., 2005 : 39).

Autrement dit, le professeur interviendra pour donner aux élèves les moyens qui leur permettent de réaliser des traductions intelligentes ; celles qui leur évitent, entre autres, les pièges de passage de français à l'arabe et inversement. Ce savoir-faire doit être maîtrisé par les professeurs car ils servent et serviront d'exemple aux élèves au moment de la traduction. Ils sont la référence en la matière et c'est à eux que revient de dire ce qui est correct de ce qui ne l'est pas. À ce titre, le professeur « propose un corrigé qui est “performance magistrale” au double sens de la chaîne parlée produite par l'enseignant et de l'exploit inégalable : les deux sont confondus » (J. L. Ladmiral, 1994 : 74).

L'introduction de la traduction didactique en classe de français à Bahreïn nécessite une formation à l'attention des professeurs de français et un aménagement des concours d'entrée à l'enseignement du français. L'accès au poste de professeur de français peut être soumis à un concours de traduction en plus d'une appréciation des connaissances des candidats dans le domaine de référence. Cette exigence est justifiée par le rôle de professeur qui sera appelé à former les élèves sur la comparaison des

langues en attirant leur attention sur les erreurs de traduction, donner les réflexes aux élèves sur comment exécuter une traduction, comment traiter le texte à traduire, donner les outils de surmonter les difficultés d'ordre linguistique et culturel, proposer les corrections en langue maternelle et en langue étrangère... Or le professeur ne peut assumer ce travail sans une formation à cet exercice qui n'a pas l'habitude de faire ; il n'a non plus les compétences nécessaires pour le remplir.

4. Cas pratique : cours de traduction pédagogique en classe de FLE

Face à ceux qui refusent de reconnaître une place à la traduction dans l'enseignement des langues étrangères d'autres maintiennent qu'il n'existe aucun obstacle pouvant justifier ce refus, y compris chez ceux qui jugent que la traduction ne peut être retenue comme technique chez des apprenants aux premiers niveaux de leur acquisition de la langue étrangère (Zojer H. 2009 : 45).

Il est donc possible d'introduire la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn en utilisant les bonnes méthodes et en structurant le cours selon certaines étapes. Avant de voir les étapes à suivre pour un cours de français par la traduction, les élèves doivent d'abord assimiler quelques principes et techniques relatifs à la traduction en relation avec l'objectif de communication.

4.1. Conseils préliminaires

Nous n'allons pas reproduire toutes les consignes sur la traduction et la traduction didactique que nous avons évoquées ailleurs. Rappelons tout simplement quelques-unes par lesquelles il convient de commencer ce cours d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pour que les élèves aient à l'esprit l'essence de la traduction interprétative.

Pour cela vaut mieux partir de la définition de la traduction qui a pour objet d'amener les élèves à comprendre les points suivants :

- Comprendre le sens du texte source et saisir son sens ou le vouloir dire de son auteur. Pour cela, il faut lire le texte en entier, phrase par phrase.

- Se détacher du texte de départ, de sa forme et de sa structure pour reformuler le sens appris selon les propres mots de l'élève dans la langue d'arrivée.

Ces premiers conseils qui se fondent sur la définition de la traduction montrent que cette technique est une affaire de sens et non pas une affaire de langue. Il faut d'abord trouver le sens du texte de départ pour le reformuler dans la langue d'arrivée tout en séparant les deux registres de langues en contact. D'où la nécessité de suivre certaines étapes dans cet enseignement.

4.2. La traduction pédagogique en deux étapes

Une fois l'objectif de la traduction est assimilé, c'est-à-dire la traduction du message et non de la langue, le cours de la traduction pédagogique que nous nous proposons s'articule autour des deux principales étapes de la traduction interprétative.

4.2.1. Étape 1 : compréhension de sens

La phase de compréhension est importante, et c'est pour cette raison qu'il faut lui donner tout l'intérêt qu'elle mérite dans un cours d'enseignement du français. Pour faciliter la compréhension des élèves, le professeur peut éveiller leur curiosité par l'anticipation. Cette étape s'avère utile et s'impose avant de s'engager dans celle de la lecture et de l'explication

4.2.1.1. L'anticipation

Nous proposons de partir de texte de la page 84 de la méthode *Taxi 1* (Annexe 14) pour expliciter notre démarche d'enseignement/apprentissage du français par la traduction didactique. Le texte est une interview entre un journaliste et une chanteuse qui évoque les souvenirs de son enfance.

Souvenirs, souvenirs

Quand j'étais petite...

Qu'est-ce que vous vouliez faire comme profession, quand vous étiez petite ?

Je me souviens... J'avais six ou sept ans. Ma sœur venait d'entrer dans une école de danse. Alors, je voulais être danseuse comme elle... ou actrice.

Quel type d'enfant est-ce que vous étiez ?

J'étais très calme... trop calme... Je passais des heures dans ma chambre : je lisais, j'écrivais des poèmes, j'écoutais de la musique...

Où est-ce que vous habitiez ?

J'habitais à Paris dans un petit appartement, avec mes parents. Mais, tous les étés, j'allais chez ma grand-mère : elle avait une grande maison au bord de la mer, en Bretagne. J'aimais beaucoup cette maison...

Est-ce que vous aviez un objet, un joué préféré ?

Oh ! oui ! J'avais une poupée. Elle s'appelait Babette. Quand j'étais triste, je lui parlais.

Nous pensons que les élèves commencent par les stratégies qui leur donnent les moyens de comprendre le texte source avant de le traduire. Cela est logique dans la mesure où la traduction est d'abord une affaire de compréhension avant d'être une affaire de reconversion du message dans la langue d'arrivée. Ainsi, le professeur donne aux élèves une première possibilité de comprendre ce texte à la maison à l'aide de leurs dictionnaires monolingue et bilingue.

Cette première lecture veut dire que les élèves se sont déjà penchés sur une première traduction de ce texte. Ce premier travail sur le texte permet aux élèves de comprendre globalement le texte avant d'arriver en classe.

En classe, le professeur demande aux élèves de relire le texte silencieusement et intégralement et de relever les passages qui posent problème dans leur compréhension. L'accès à d'autres informations se fait par le concours du professeur qui permet cette

compréhension à l'aide d'une discussion qui invite les élèves à anticiper le sens du texte par une exploitation du titre (souvenirs, souvenirs ; quand j'étais petite) et les images qui l'accompagnent (photo d'une femme jouant à la guitare).

Cette discussion est l'occasion pour le professeur d'éclairer les élèves sur le contexte (celui d'une journaliste qui pose des questions à la chanteuse sur ses souvenirs d'enfance) et sera menée en langue française. Le professeur jugera de lui-même s'il faut des explications en arabe si les élèves éprouvent des difficultés à comprendre. Dans tous les cas, le professeur utilisera les procédés facilitant la compréhension comme les gestes, les mimiques, les exemples...

L'intérêt de cette étape est important par rapport à une approche classique qui ne la considère pas. Dès l'arrivée des élèves en classe, le professeur se penche sur la lecture et l'explication du texte sans aucune anticipation.

Cette première anticipation amènera le professeur à lancer une discussion sur le thème abordé par le texte. Autrement dit, partir de mot "souvenirs" pour aborder tous les termes qui sont liés à ce thème (enfance, mon rêve d'enfance, vie antérieure, quand j'étais petit, je voulais être...). Il est possible que les élèves ne connaissent pas tout le lexique relatif au thème. Dès lors, le professeur aide – et le cas échéant donne – aux élèves le lexique nécessaire et fera en sorte de mobiliser leurs connaissances en langue française.

Dans un cours classique à Bahreïn, les professeurs ne font aucune place à l'évaluation des connaissances des élèves sur le thème. Ils ne font pas en sorte ni de leur livrer un minimum de connaissances ni de mobiliser leurs acquis en langue étrangère sur le thème abordé.

Dans la nouvelle approche sur l'enseignement du français par la traduction, le lexique relatif au thème – nouveau ou déjà connu des élèves – sera écrit sur le tableau. Le professeur pourra demander aux apprenants, après l'explication de chaque mot en langue française de donner son équivalent en langue arabe. Il autorise les élèves à utiliser le dictionnaire français/arabe pour trouver l'équivalent de certains mots qui posent problème dans leur compréhension et traduction. Cela est une occasion de chercher le sens qui convient selon le contexte de son utilisation dans le texte. Cette

traduction permet aux élèves de le rentabiliser : de le comprendre, de l'intégrer dans leur vocabulaire et de l'utiliser au moment de la traduction.

- Souvenirs : du verbe se souvenir, c'est-à-dire ce que vous gardez de votre enfance. Vous gardez tous de votre vie antérieure des choses qui sont soit bonnes (souvenir de voyage...), soit mauvaises (un accident...)

→ (en arabe)

- Enfance : période d'âge comprise entre

→ (en arabe)

- Rêve :

→ (en arabe)

- Vie antérieure :

→ (en arabe)

- Profession : ce qu'on fait dans la vie et qui nous permet de vivre. C'est le métier qu'on exerce. Ma profession par exemple est professeur car c'est mon métier.

→ (en arabe)

- Vient d'entrer : le verbe venir + infinitif sert à parler d'une action qui a écoulée dans un passé récent. Ainsi, venir de rentrer se dit d'une personne qui est entrée récemment ou il y a peu de temps.

→ (en arabe)

- Type : genre ou catégorie dont relève une chose. La fille dans ce texte a pour caractéristique d'être très calme, contrairement à un type bavard qui parle trop.

→(en arabe)

- Habiter : le lieu où on a notre maison. Moi, je peux dire par exemple que j'habite Manama.

→(en arabe)

- Au bord de... : à côté de..., non loin de ...

→(en arabe)

- Préféré : choisi parce qu'il est important ou meilleur. La poupée est le jouet qu'aiment plus les filles comme le cas dans ce texte.

→ (en arabe)

Ect.

L'essentiel du cours basé sur la traduction se résume dans la phase de la compréhension. C'est pour cette raison que nous voulons un maximum d'attention à cette étape. Contrairement à un cours classique, nous voulons mettre les élèves au centre de l'apprentissage. Si actuellement, les professeurs habituent les élèves à leur donner les explications en arabe, notre démarche veut insister sur le rôle de l'élève et son effort de compréhension. Ainsi, au lieu que le professeur explique en français et en arabe en même temps, nous proposons de donner les explications en français au départ et d'inviter les élèves à trouver le sens des mots, des unités lexicales... en arabe. L'approche classique n'encourage pas les élèves, qui assurés d'avoir l'explication en arabe, ne font pas attention à la phase de l'explication en français.

4.2.1.2. La lecture et l'explication

Le professeur reprendra à son tour la lecture du texte à haute voix et lentement. Cette lecture s'accompagne des gestes, des mimiques et autres procédés qui peuvent faciliter sa compréhension. Elle doit insister sur les mots clés et les idées essentielles : les mots du titre bien sûr et les idées des questions et réponses ainsi que leur explication, mais surtout les passages qui sont signalés comme difficiles par les élèves.

Souvenirs, souvenirs. Quand j'étais petite...

Ce que vous gardez dans la mémoire d'une vie passée, de votre enfance par exemple. Tous dans notre enfance, nous avons des choses qu'on a faites ou que nous voulions faire quand nous serions grands. Alors tout cela, ce sont des souvenirs. Exemple, le souvenir d'enfance de cette femme interviewée c'est qu'elle voulait devenir chanteuse ou actrice quand elle sera grande.

Qu'est-ce que vous vouliez faire comme profession, quand vous étiez petite ?

Quand tu étais petite, encore petite, à l'âge de cinq à dix ans, quelle profession ou quel métier voulais-tu faire ? Il y a ceux qui voulaient devenir des médecins, ceux qui voulaient devenir des ingénieurs, des policiers, des pompiers...

| Etc.

La lecture dans un cours classique se fait par le professeur qui se penche parallèlement sur l'explication des mots et des phrases. Du coup, l'explication prend tout le temps aux dépens des autres activités comme la production orale (discussion sur le thème) et la production écrite qui permet aux élèves de réutiliser le vocabulaire acquis. L'intérêt de l'approche de traduction est de se focaliser sur la lecture et l'explication des mots et des passages jugés difficiles par les élèves.

Cette première traduction peut être conclue par demander aux élèves de reformuler le sens général de ce texte en langue française sans le regarder des yeux. Le professeur pourra également demander aux élèves de résumer cette idée générale en langue arabe.

4.2.2. Étape 2 : Traduire en langue arabe

Il faut distinguer à ce niveau entre deux étapes qui déterminent le passage de la langue française à la langue arabe et vice-versa : la dissociation et la reformulation.

4.2.2.1. Dissociation

Le but est d'approfondir cette première compréhension et de pratiquer la traduction didactique à l'aide de la "théorie de sens" qui insiste sur la communication. Le professeur pourra ainsi mettre en pratique les principes de la traduction interprétative évoqués dans la phrase préliminaire.

Le professeur pourra faire le choix de deux ou trois phrases en fonction des règles à enseigner et des erreurs à éviter aux élèves et qui peuvent être rencontrées dans le passage du français à l'arabe. Ainsi, il peut choisir par exemple le nombre dans la traduction du français en arabe, mais aussi la façon de rendre des questions avec "qu'est-ce que...", la préposition "chez".

- Qu'est-ce que vous vouliez faire comme profession, quand vous étiez petite ?
→ (en arabe)
- Tous les étés, j'allais chez ma grand-mère.
→ (en arabe)
Etc.

Il peut également choisir les règles qu'il souhaite faire apprendre aux élèves. La méthode *Taxi 1* parle dans ce cours (page 84) des règles suivantes (Annexe 14) :

- Passé récent : venir de + infinitif
- La formation de l'imparfait

Le professeur pourra expliquer les règles en langue française en premier lieu avant de faire un usage de la langue arabe s'il le juge nécessaire et dans le cas où les élèves n'ont pas compris la règle. Après cette première explication, le professeur choisit dans le texte la traduction des phrases qui résument les règles ci-dessus :

- Ma sœur venait d'entrer dans une école de danse
→ (en arabe)
- J'habitais à Paris dans un petit appartement.
→ (en arabe)
Etc.

À ces phrases, il demandera aux élèves de les traduire en utilisant le lexique déjà traduit au tableau. Les élèves pourront ouvertement faire des commentaires sur cette traduction pour trouver les erreurs et les maladresses ainsi que lancer une discussion sur le vocabulaire. Il faut faire participer toute la classe sans rejeter une proposition de traduction faite à condition qu'elle respecte le sens du texte source.

Evidemment, le professeur interviendra pour corriger les fautes de français qui sont communes aux élèves de fait de leur niveau débutant en français.

Au même titre qu'il faut prévenir les élèves des risques de transcodage, il faut pareillement les aider à identifier les mots qui peuvent l'être.

- Il faut montrer aux élèves à partir du texte que certains mots acceptent le transcodage d'une langue à une autre :

→ Paris : est la capitale de la France. Ce nom comme tous les noms propres en général peuvent être transcodés (باري / باريس)...

- Certains d'autres n'acceptent pas le transcodage. Le fait de transcoder donne une signification inacceptable :

→ Vient d'entrer : qui sert à parler du passé récent ne peut être traduit par des mots correspondants dans la langue arabe. Il sera faux de traduire le mot "vient" par (جاء) et le mot "entrer" par (دخل) et ainsi obtenir l'équivalent suivant (جاء دخل).

En effet, ce correspondant n'a aucun sens dans la langue arabe. La traduction n'est pas un sac de mots où il est question d'opposer à chaque mot de la langue française un mot correspondant de la langue arabe.

Plutôt cette phrase veut exprimer un passé récent. Et il faut chercher dans la langue arabe comment il est possible de rendre ce sens en utilisant une expression de cette langue. Pour parler dans ce sens, il est possible de traduire cette phrase par (كان قد دخل).

Une fois que les élèves ont appris à dissocier les deux registres de langues, française et arabe, et comprendre que chaque langue a ses propres moyens de communication, le professeur peut les inviter à traduire le texte français en reformulant son sens dans la langue arabe.

4.2.2.2. Reformulation

Retour sur la traduction du texte ou d'une partie du texte choisi par le professeur. Si le professeur peut accepter au départ une traduction du niveau 1, cette étape est

l'occasion de reformuler le discours source selon les règles et les principes de la langue cible, c'est-à-dire proposer une traduction du niveau 2¹³⁰. Cela peut être examiné selon la traduction de plusieurs types de phrases où les élèves peuvent être tentés, en raison de leurs connaissances insuffisantes en français, de la traduire dans un sens qui ne rend pas le sens de départ telles que les cas suivants:

- Ma sœur venait d'entrer dans une école de danse.
- J'étais très calme... trop calme.

Il faut après soigner la rédaction du texte cible. Cette rédaction évitera de suivre une transposition systématique qui ne convient pas ; elle insistera sur la richesse de la langue cible pour une meilleure expression de sens selon les propres connaissances des élèves en cette langue.

Cette dernière étape servira de plus à évaluer la compréhension des élèves et de mesurer combien ils ont compris les règles enseignées.

Le professeur ne peut conclure ce texte sans proposer aux élèves une réappropriation du lexique assimilé en vue de sa mémorisation. Pour cela, il peut proposer aux élèves une séance sur la production écrite et orale. Il peut d'abord commencer par la production orale en invitant les élèves à s'exprimer sur le thème qui est le leur. Concrètement, le professeur demande aux élèves de parler de leurs expériences personnelles en exposant leurs souvenirs d'enfance. Il peut aussi choisir de reproduire l'interview avec le jeu de rôle. Les élèves seront invités, ensuite, à s'exprimer par écrit en rédigeant en quelques lignes un souvenir de leur vie antérieure.

4.3. Analyse de cas pratique

La traduction, comme le montre l'analyse de cas pratique, est en position de bien servir les élèves dans leur apprentissage du français. Elle les aide dans la compréhension

¹³⁰ Sur les niveaux de traduction, se reporter à ce chapitre précédent. On rappelle seulement que la traduction du premier niveau correspond à une traduction de transcodage où mot à mot et que la traduction du niveau 2 est une traduction de sens, faite selon les formes et les structures de la langue d'arrivée.

et la mémorisation et son effet apparaît encore plus dans le cas des exercices de production écrite et orale.

4.3.1. Les attentes

Par rapport à la nouveauté de ma démarche d'enseignement par la traduction, je m'attendais effectivement à ce que les élèves s'enthousiasment pour cette démarche. Ils ont déjà l'habitude d'en faire usage occasionnellement dans leur cours classique et je sais combien ils s'en passionnent. Toutefois, je n'ignorais pas que les élèves doivent encore apprendre en vue de s'adapter à la traduction pédagogique qu'ils ne connaissent que de mot. Les erreurs de traduction relevées ailleurs nous fournissent une idée sur la manière dont les élèves traduisent du français vers leur langue maternelle.

C'est pour cette raison qu'il m'est apparu judicieux de commencer ce cours par une phase d'initiation qui met brièvement l'accent sur les principes de la traduction interprétative. C'est l'occasion de donner aux élèves quelques connaissances théoriques sur la traduction, eux qui ne connaissent pas grand-chose sur le processus d'une traduction efficace. J'aurais aimé que cette initiation couvre une séance entière en raison de l'importance de cette étape dans la suite de ce cours ; mais cela n'est pas possible, vu le temps imparti. En effet, ce cours est fait en une heure au lycée *Madinat Hamad* en dehors des heures du cours. Une dizaine d'élèves en première année de leur apprentissage en français ont assisté à ce cours fait en milieu d'année, ce qui suppose que les élèves ont déjà un minimum d'acquis dans cette langue.

Par rapport aux erreurs des élèves s'essayant à la traduction, je ne savais pas qu'ils peuvent en si peu de temps éviter une grande partie des pièges de la traduction. En raison du niveau élémentaire des élèves en français, je m'attendais à plus d'erreurs qu'ils en ont faites. Est-il pour les conseils de départ sur l'intérêt d'insister sur la traduction de sens ou pour le fait d'entourer les essais des élèves de plusieurs garanties notamment celle de bien comprendre l'énoncé avant de le traduire et de ne retenir que l'idée pour l'exprimer selon ses compétences personnelles ?

Dans ce cours, on note en plus du niveau élémentaire des élèves en français, le niveau accessible du texte proposé à la lecture. Le texte ne présente pas en effet de

difficultés énormes en termes de traduction, à part celle de savoir comment rendre l'imparfait. Les textes de la méthode sont naturellement simples à lire, mais l'opération de traduction et les processus qu'elle met en jeu rendent la tâche complexe plus qu'on peut le penser, même sur un texte réputé facile à la lecture.

En tout cas, la traduction apparaît avec ce premier cours une démarche encourageante pour bien comprendre les textes à lire, pour retenir le lexique et les règles expliquées à l'aide de cette technique et pour enseigner le français en général.

4.3.2. Une voie sûre de compréhension

Les élèves arrivent en classe avec un minimum de bagages sur le thème du texte à lire puisqu'ils l'ont déjà lu à la maison et se sont fait une idée sur son thème. Nous constatons que leur connaissance du texte n'est pas encore parachevée. Même menés d'un dictionnaire bilingue, les élèves n'arrivent pas à comprendre le texte entièrement. Il faut l'intervention de professeur pour que la compréhension soit améliorée ; et une fois qu'ils ont compris, ils ne trouvent généralement pas de difficultés particulières à traduire les mots et les phrases du texte.

La phase d'initiation consistant à lire le texte avant de venir à l'école aide les élèves par la suite. Disons qu'avec cette phase de préparation à la maison, les élèves saisissent au moins les mots clés. En arrivant en classe, ils ont une idée sur le thème abordé et la signification de certains mots clés comme "souvenirs" "ذكريات" (dīkrayāt), "interview" "مقابلة" (moqābala), "enfance" "طفولة" (tufūla). Le travail de l'élève en amont, à l'aide de son dictionnaire, joue le premier rôle d'accès au sens du texte à lire.

Nonobstant ce premier travail, les élèves arrivent en classe avec des zones d'ombre sur une grande partie de texte. Restons sur les mots et leurs significations, ils ne connaissent pas tous les mots malgré leur référence au dictionnaire comme le montrent leurs indications sur les mots et les phrases sur lesquelles ils ont encore des difficultés de compréhension. Observons que les mots et les phrases sur lesquels demeure une ombre d'incompréhension sont ceux qu'ils ne trouvent pas dans les dictionnaires.

En effet, les élèves ont au départ du mal à comprendre certains verbes comme “voulais” et “écrivait”. La raison est que les élèves sont des débutants et que pour connaître le sens d’un verbe, ils doivent l’avoir à l’infinitif. Faute de quoi, ils seront incapables de connaître le sens même des plus simples comme “avais”, l’auxiliaire avoir à la première personne de singulier à l’imparfait. La recherche dans le dictionnaire n’aide pas lorsque le verbe est conjugué ; car cela lui donne une forme inconnue des élèves et inexistante dans les dictionnaires. L’imparfait est un mode que les élèves ne connaissent pas ou ne connaissent que peu. Par contre, lorsque le professeur revient par la suite sur l’explication de ces verbes en parlant de leur infinitif, ils trouvent facilement le sens du verbe et le traduisent correctement en langue arabe par les termes “أراد” (‘arāda) et “كتب” (kataba) respectivement. Ces traductions sont correctes dans la mesure où elles reflètent le sens des verbes à l’infinitif, mais incorrectes dans la mesure qu’elles ne prennent pas en considération le contexte historique de ces verbes qui sont mis à l’imparfait. Nous y reviendrons ultérieurement.

D’autres termes difficiles à première vue se révèlent simples à traduire après l’explication de professeur. C’est le cas par exemple du mot “au bord de”, signalé parmi les mots difficiles. Une fois expliqué par des termes simples “à côté de” et “près de” et avec les exemples précis, les élèves le traduisent correctement par “بجانب” (biġānibi). Certains élèves ont réussi à trouver ce mot dans certains dictionnaires qui proposent la traduction de l’unité de sens par ses correspondants : “على ضفة” (°alā diffati) ou “على شاطئ” (°alā šāti’i)

Enfin, la difficulté est insurmontable comme dans le cas de “venait d’entrer ». L’aide d’un dictionnaire est inutile dans ce cas puisqu’il ne donne pas le sens de l’unité ensemble. L’élève ne peut trouver que le sens des mots pris isolément. Or le mot peut avoir un sens et une fois juxtaposé à un autre dans une unité de sens, il donne une signification différente de la première.

C’est ici qu’apparaît le rôle du professeur qui intervient pour expliquer le texte à travers une lecture simplifiée. En utilisant les différents procédés à sa disposition comme les gestes, les mimiques, les dessins et les émotions le professeur simplifie encore la voie vers la compréhension du texte. Nous constatons qu’après cette étape de lecture et d’explication, les élèves réussissent à comprendre et à traduire correctement les mots

rencontrés. L'unité "venait d'entrer" une fois expliquée par le professeur à l'aide des exemples situant son action dans le passé proche, est rendue avec des traductions approximatives : "دخل قبل قليل" (daḥala qabla qalīl) "il est entré il y a peu" (mot à mot).

4.3.3. Une voie sûre de mémorisation

« La répétition est l'art d'enseigner. » Cet adage résume à la perfection les étapes du cours sur l'enseignement du français par la traduction. L'élève est exposé plusieurs fois au travail, celui qu'il fait à l'aide de son dictionnaire, c'est-à-dire une première traduction faite à la maison ; ensuite, une deuxième fois avec l'anticipation et l'explication de professeur en classe ; et puis par le recours à la traduction de l'élève suite à cette explication pour trouver la signification des mots et des phrases ; et enfin par le retour à une appropriation de tout ce qui est vu par des activités de productions écrite et orale.

La participation active des élèves donne des résultats, lesquels sont vérifiables dans les exercices de production écrite et orale. Lors de ces exercices, les élèves ont montré une capacité à réutiliser le vocabulaire déjà vu en évitant de commettre des erreurs. Ils ne trouvent pas de difficultés particulières à construire des phrases à l'aide des mots qu'ils ont emmagasinés d'abord par un effort de recherche personnel dans le dictionnaire, puis par l'explication suivie de la traduction.

Les élèves ont appris des mots et ont appris à mettre le bon sens sur ces mots à l'aide de la traduction. Tout au moins un bagage commun à tous les élèves ne fait pas de doute puisqu'ils l'utilisent tous dans leurs productions : enfance, souvenirs, les auxiliaire avoir et être à l'imparfait, c'est-à-dire les concepts qui sont liés au thème abordé, mais également la forme exprimant le futur proche, venir de + infinitif.

Il faut dire que les élèves apprennent le français grâce à l'appui de l'arabe leur langue de référence. Pour comprendre les questions, le vocabulaire et même la grammaire, les élèves font usage de leur langue maternelle. Il révèle le rôle de l'arabe dans le processus métacognitif d'apprentissage du français. Cet effort se fait bien sûr avec une concentration sur le sens.

4.3.4. Une traduction axée sur le sens

Ayant une explication des mots et des phrases dans le contexte, les élèves appréhendent leur sens précis et les rendent en respectant leurs acceptions dans le texte. À vrai dire, la première lecture globale met les élèves dans le contexte général des mots pour éviter de leur donner des significations qu'ils n'ont pas dans le texte source. Pour traduire le mot "petite", les élèves ne sortent pas du contexte de la phrase et celui du texte en général qui renvoie à l'âge d'enfance ; ils le rendent par le mot "صغير" (saḡīr). Loin de son contexte, les élèves auraient hésité entre plusieurs correspondants tels que "قليل" (qalīl) "peu", "خفيف" (ḥafīf) "léger" et "قصير القامة" (qasīr al-qāma) "petit de taille"... comme le proposent les dictionnaires. On suppose que si les élèves restent liés à la phrase de départ sans opérer une dissociation, ils n'auraient pas réussi à traduire le bon sens.

La prise en compte du contexte de texte pour traduire correctement apparaît plus dans la saisie de sens des phrases. Il aurait été difficile aux élèves de saisir le sens de la phrase "où est-ce que vous habitez ?" sans l'aide de contexte général. Le fait de la traduire par la phrase "أين كنتِ تسكنين" ('ayna kunti taskunīna) montre que les élèves ont compris que l'interviewé est du sexe féminin. Il montre aussi que les élèves ont compris, grâce aux explications de professeur, que le "vous" polysémique de la phrase fait référence à une seule personne et non pas au pluriel comme peut le croire un débutant.

Ce cours démontre qu'une fois les élèves sont guidés par le professeur pour trouver l'équivalence correcte des mots et des phrases, ils réussissent à atteindre l'objectif d'une traduction satisfaisante. Les élèves se font certainement leurs hypothèses et les professeurs les aident premièrement à les vérifier en fonction des explications et des écoutes et ensuite par une aide à la traduction.

Cependant, la traduction des élèves n'est toujours aussi parfaite qu'on peut attendre d'une traduction intelligente qui satisfait aux critères de la traduction interprétative. S'ils ne trouvent pas de difficulté à traduire les mots pris isolément lorsque le professeur les éclaire sur leurs acceptions, ils donnent des traductions qui rendent certes le sens des verbes sans prêter attention à leur mode de l'imparfait. Rendre les mots "voulais" et "écrivait" par leurs correspondants "أراد" ('arāda) et "كتب" ('

(kataba) ne prend pas en considération le sens des mots en question. Ainsi, ils commettent un contresens sur des mots qu'ils fallaient rendre dans le passé avec des mots "كان يريد" (kāna yurīdu) et "كان كتب" (kāna kataba).

D'autres erreurs peuvent être constatées sur des phrases traduites d'une manière proche des structures et de la forme des phrases en français qu'en respect des règles de leur langue maternelle. Cela est vérifiable sur la traduction de certaines phrases réputées difficiles. En fait, plus les élèves rencontrent des phrases difficiles, plus ils restent collés à la structure de cette phrase dans la langue de départ. À l'inverse, lorsqu'ils ont bien compris le sens, ils traduisent correctement selon les normes de la langue d'arrivée.

Nous partons, pour éclairer cela, de ces deux phrases différentes :

- Ma sœur venait d'entrer
- J'étais très calme... trop calme.

Pour traduire la première partie de la seconde phrase, très simple dans sa compréhension, les élèves trouvent le moyen de la rendre avec des termes précis et loin des structures de la langue française. Ainsi, ils la rendent par cette phrase :

كنت هادئة →
(kuntu hādi'a)

À l'opposé, pour traduire la deuxième partie de cette phrase et la phrase qui la suit, réputées plus difficiles, les élèves hésitent beaucoup sur leurs équivalents. Faute de leur compréhension, les élèves ont cherché à le faire en prenant les mots un par un. Ainsi pour la phrase "trop calme", les élèves prennent la traduction des mots séparément pour composer leur phrase en langue arabe comme suit :

...trop calme أكثر هدوء
('akṭar hudū')

Pareillement pour la phrase “ Ma sœur venait d’entrer”. Les élèves commencent alors par chercher les correspondants des mots “ma sœur”, “venais” et “entrer”. Les dictionnaires proposent les correspondants suivants :

Ma	ي(..) (ī)
Sœur	أخت (‘uḥt)
• Venir	→ جاء (ǧā’a) → أتى (‘atā) → أقبل (‘aqbala) → أقدم (‘aqdama)
• Entrer	→ ألج (‘aliǧa) → دخل (ḍaḥala)

Suivant ces correspondants retirés des dictionnaires les élèves proposent, au départ, les traductions suivantes :

• Ma sœur venait d’entrer	→ أختي أقبلت بالذخول (Aqbala biḍ-ḍuḥūl)
---------------------------	--

Certaines traductions comme celle-ci peuvent être acceptées comme celles du premier essai ou du niveau 1. Elle permet de trouver le sens et de s’en servir pour construire une traduction plus conforme à la langue d’arrivée. Le professeur doit amener son élève vers un niveau plus performant ou le niveau 2, celui où l’énoncé d’arrivée est plus conforme aux structures de la langue arabe : كانت أختي قد دخلت (kānat ‘uḥtī qad ḍaḥalat) ou أختي قد دخلت للتو (‘uḥtī ḍaḥalat litaw) comme le disent les élèves dans leur arabe dialectal.

4.4. Bilan de cet enseignement

Il est très difficile de dresser un bilan de cet enseignement par la traduction à partir d'un seul cours. Nous regrettons l'impossibilité de faire d'autres cours pour sortir avec des conclusions confirmées.

Tout au moins, on note cette réaction positive des élèves et leur motivation tout au long de ce cours. Cela s'est traduit par une participation satisfaisante et une appropriation du lexique et des règles expliquées. Les activités orales et écrites confirment cette assimilation du cours puisque les élèves réagissent grosso modo d'une façon positive.

Si ce cours a satisfait tout le monde c'est pour plusieurs raisons qu'on peut résumer dans ces quelques aspects :

- La traduction fait participer activement les élèves dans le cours du français et les implique dans la recherche et le travail. Cela alors que dans un cours classique les élèves attendent de l'explication de leur professeur. Ils considèrent que tout vient du professeur qui est le seul positionné pour faire apprendre aux élèves la langue française.
- La traduction donne la chance aux élèves d'apprendre la langue française par un accès rapide et sûr à cette langue. Ce gain du temps est jugé bienvenu par les professeurs qui ne disposent que de 45 minutes pour faire leur cours. Elle garantit en outre que tous les élèves comprennent mieux au lieu de ne satisfaire que quelques étudiants qui peuvent s'en sortir avec la seule explication en français.
- Le cours montre que la traduction aide dans l'apprentissage sans que la langue maternelle empiète sur la transmission du français. Cette utilisation équilibrée dissipe les doutes des professeurs. Ceux-ci continuent à intervenir comme dans un cours classique en français et les élèves traduisent à partir de leurs connaissances et de l'explication de leur professeur. Le rôle de professeur se limite dans ce cas à approuver la traduction, sinon à intervenir pour donner la bonne traduction.
- Elle permet au professeur en retour de mesurer sa performance en s'assurant que les élèves ont compris ou non.

- Enfin, c'est une méthode qui favorise l'autonomie de l'élève dans l'apprentissage puisqu'il lui donne le moyen d'aborder le texte en utilisant son dictionnaire. Cette autonomie sera plus renforcée à terme une fois cette pratique un peu plus et que l'élève s'y habitue plus.

À la fin, la discussion que j'ai avec les élèves sur leurs impressions confirme leur motivation. Ils affirment qu'ils préfèrent un cours construit sur la base de la traduction car il leur permet d'apprendre mieux.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn gagnera dans sa rentabilité s'il exploite les avantages de la traduction. Par rapport à un cours classique, qui ignore les acquis des élèves, la traduction permet de tirer profit de tous les paramètres, notamment linguistiques. C'est le moins de pousser la didactique du français en classe vers un enseignement qui prend en considération les acquis des élèves dans une perspective plurilingue.

CONCLUSION

Nous avons commencé ce travail par exposer le Bahreïn, petit émirat du golfe Arabo-Persique et son contexte multilingue qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues, nationales et étrangères.

Pour renforcer son multilinguisme et partant son ouverture à l'ère de la mondialisation, le Bahreïn a fait le choix de doter son système éducatif d'un nouvel arrivant. La langue française a été introduite à côté des autres langues, depuis quelque temps, pour s'ouvrir sur les langues et les cultures du monde.

Au lieu de préparer un programme spécifique d'enseignement du français aux élèves bahreïnais, un programme adapté à ses élèves en fonction de leurs spécificités, les responsables nationaux ont choisi de programmer la méthode *Taxi* à la fin du cycle secondaire. Alors que *Taxi 1* est proposé aux lycéens en deuxième année de baccalauréat, *Taxi 2* est proposé aux élèves de terminale, équivalentes françaises.

Cet enseignement se fait selon une méthode directe qui propose un accès à la langue française sans le détour de la langue maternelle. Les instructions officielles sont claires sur ce point : le détour de la langue maternelle n'est pas utile et n'apportera pas une acquisition parfaite du français.

Sans rentrer dans ce jugement, nous avons vu qu'en pratique la traduction n'est pas absente malgré une volonté délibérée de l'éradiquer de la classe de français. Entre les diktats des instructions officielles, la volonté des politiques éducatives et la réalité de la pratique en classe, il se creuse un grand écart. Entre ce que les professeurs disent faire dans leurs cours et ce qu'ils font en réalité, il y a place au recours à la traduction et à l'utilisation des langues de référence.

La réalité est que : si la traduction a été éloignée de jure, ni les instructions officielles ni les professeurs de français n'ont réussi à l'écarter de fait. Bien qu'interdite expressément, la traduction et l'usage de la langue maternelle se font de manière

implicite et inconsciemment aussi bien pour comprendre que pour produire en langue française.

Cette réalité admise, il se pose le problème de la quantité de la langue de référence en classe, comme le soulèvent à juste titre certains professeurs.

Tout d'abord, il est impératif que cet usage soit limité et que l'utilisation de la langue maternelle n'empiète pas sur celle de la langue étrangère apprise. Le recours à la langue maternelle ne doit pas se faire au détriment de l'accès des élèves au français. Le cours d'enseignement du français par la traduction, que nous proposons à la fin de ce travail, n'a pas pour vocation de bouleverser cette donne. Il fait certes une part à la traduction sans pour autant déséquilibrer la réalité linguistique de la classe de français.

En outre, il y a un lien évident entre le niveau des élèves en langue étrangère apprise et le degré d'utilisation de la traduction et de la langue maternelle. Dans le niveau débutant et un peu moins dans le niveau intermédiaire, la référence à la langue maternelle et à la traduction s'impose d'elle-même. Faute de connaissances suffisantes en langue étrangère, les élèves bahreïnais s'appuient sur la L1 pour comprendre L2. Cette défaillance justifie l'introduction de L1 et de la traduction dans l'apprentissage de la langue étrangère.

En effet, tant qu'ils n'ont pas des compétences suffisantes en français, les élèves font un usage plus important de la traduction et cette tendance se décline dans le cas de l'apprentissage de l'anglais où les élèves possèdent des connaissances qui leur permettent de comprendre cette langue directement sans transiter par L1. Le recours à la traduction dans ce dernier cas ne se fait que lorsque les élèves se placent dans une situation semblable à celle d'un débutant, c'est-à-dire lorsqu'ils se trouvent devant des questions complexes à traiter.

D'ailleurs, les méthodes *Taxi 1* et *2* ont fait le choix d'utiliser différentes langues pour faciliter l'accès à la langue française. Pour cela, elles ont introduit à la fin de chaque numéro un glossaire multilingue. Ce glossaire propose une traduction selon le contexte/la situation des mots français que les apprenants rencontrent dans leurs lectures des documents.

Si *Taxi* a fait le choix d'adapter sa méthode à ses apprenants débutants en leur proposant une aide à la compréhension et à l'acquisition du français, il est étonnant de voir les responsables bahreïnais refuser cette adaptation au nom d'accès direct à la langue. En effet, nous considérons qu'au nom de cette acclimatation, ces responsables peuvent, faute d'éditer un programme adapté, proposer un enseignement qui introduit la traduction comme un élément supplémentaire d'enseignement du français.

L'introduction de glossaire français, anglais, espagnol, italien et portugais à la fin de la méthode *Taxi* fait dire à C. Puren, qui le compare avec un autre manuel similaire sur l'enseignement de l'espagnol, qu' : « il y a dans ce dispositif une prise en compte implicite – mais très claire – du fait que les élèves prépareraient en français dans leur tête la phrase qu'ils vont ensuite traduire mentalement en espagnol avant de la verbaliser en classe, alors que la doctrine officielle en est restée au principe direct » (Puren C., 1994 : 27).

C'est donc une remise en cause de ce qui est soutenu depuis longtemps sur l'introduction de la langue maternelle dans les classes du français langue étrangère. Ce qui va encore à l'inverse des instructions officielles qui vont dans cette même direction en refusant le recours à la traduction, et tout usage de la langue maternelle en classe.

N'est-il pas là un signe d'éclectisme introduit par la méthode *Taxi*, et que les instructions officielles continuent à proscrire. C'est donc une contradiction entre les deux moyens, la méthode qu'ils ont choisie et les orientations au sein de l'éducation nationale prohibant tout usage de la langue maternelle et de la traduction en particulier.

La réflexion sur l'adoption de la traduction en classe de français langue étrangère à Bahreïn a pour objectif de proposer un enseignement ajusté à la nature des apprenants et au contexte général du pays. Elle propose à ce que la didactique des langues prenne en considération les situations de plurilinguisme et la façon de l'investir dans l'apprentissage des langues étrangères. L'une de ses possibilités, comme elle est posée dans le débat, est celle du rôle de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français à Bahreïn et des langues étrangères en général.

Une fois que le rôle de la traduction est affirmé et son utilité est avérée dans le contexte plurilingue de Bahreïn, des exercices de traduction sont proposés. Ils visent à

permettre aux élèves bahreïnais à apprendre les spécificités du français qu'ils apprennent en comparaison avec la langue arabe qu'ils maîtrisent. Nous ne pouvons pas donner une description complète des différences entre les deux langues, mais nous avons donné des exercices sur les principales erreurs de traduction français/arabe et arabe/français rencontrées en classe de français et chez les apprenants arabophones en général.

Ces exercices se fondent sur les principes de la traduction interprétative, car le modèle communicatif ne se base pas sur un apprentissage de la langue pour la langue, mais un apprentissage de la langue pour la communication. D'où l'intérêt de ce type de traduction qui privilégie le rôle de sens qu'il cherche à communiquer.

La traduction interprétative ne peut donc se faire sans que l'élève appréhende le message de départ qu'il faut rendre dans la langue d'arrivée. Autrement dit, pour traduire, il faut d'abord comprendre, puis déverbaliser avant de réexprimer l'énoncé cible. Cet intérêt pour la communication ne met pas de côté le rôle de la linguistique et de la comparaison des langues dans cet apprentissage dans la mesure où l'apprentissage des langues par la traduction est d'abord une confrontation des langues en présence.

Une fois encore, le cours d'enseignement du français par la traduction propose d'unir les deux approches, linguistique et interprétative, pour un meilleur rendement en termes d'apprentissage. Le but de ce cours est de préserver les principes de la méthode *Taxi* et de leur ajouter la traduction pour les compléter. Et il faut les compléter pour mieux adapter cette méthode à un public qui utilise la traduction en classe malgré les interdictions qui l'entourent. Ceci est une preuve que la traduction est présente dans la classe de français à Bahreïn et que l'enseignement du français gagnera à l'intégrer pour prendre en compte les acquis des élèves et la situation plurilingue de la classe.

En somme, le processus de traduction est complexe. Il dépasse le niveau des professeurs et encore plus celui des élèves. Cela rend la formation des professeurs aux techniques de traduction interprétative indispensable, eux qui ne connaissent pas la traduction et n'en garde qu'un souvenir qui la propulse en dehors de la didactique des langues étrangères.

ANNEXES

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :
- Prénom :
- Êtes-vous professeur de français ou d'anglais ?
- Dans quel établissement enseignez-vous ?

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?
- Si non, pourquoi ?
- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?
- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.
- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales ; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels. Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

- Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.
- Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?
- Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du peuple bahreïni ?
- Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?
- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?
- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?
- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des thèmes ? Si oui, préciser si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà

travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.

- Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?
- Lequel préférez-vous et pour quelles raisons ?
- Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?
- Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de l'élève ?

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

- Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en classe ?
- Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?
- Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS À LA TRADUCTION EN GÉNÉRAL.

- Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?
- Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?
- Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?
- Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?
- Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

Nous vous proposons ce questionnaire pour le besoin de notre travail sur le recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn.

Tout commentaire que vous pourriez faire est utile. Ainsi, je vous invite à donner vos réponses avec des explications plus détaillées et des exemples précis sans oublier de noter toutes les nuances. Vous pourriez faire vos commentaires en français, en anglais ou en arabe.

Enfin, veuillez lire tout le questionnaire avant de commencer à répondre aux questions.

I – CONTACT INFORMATION

- Name (optional) :
- First name :
- In which school do you teach?
- Is your institution public or private?

II – EXPLANATORY TRANSLATION

- Are you using the translation in the teaching of English language?
- If not, why?
- If yes, what language do you use?
- To what extent do you use this language : rarely, sometimes, often.
- At what point do you use the translation : translate some words to translate tokens, explain certain structures such as grammatical structures of English explain cultural elements. Expand your answer on your own, specifying in what form do you use the translation and for what purpose?

III – THE TRANSLATION OF WRITTEN TEXTS

- After the class work on writing the text you propose to translate by the students or not ? (always, sometimes, rarely, never) justify why?
- How do you judge the usefulness or otherwise of the operation of translation?
- Are you asking for oral or written translation ? Why or why not ?
- How do you deal with cultural issues specific to the people of the learned language (English) and are you different cultural elements of Bahraini people ?
- Do you offer your students compare and discussion of the cultural elements of the both languages, English and Arabic ?
- How do you translate the untranslatable concepts because they have no equivalent in the native language of students ?

IV – THE TRANSLATION AS A MEANS OF MONITORING AND EVALUATION

- Are you using the translation from the beginning or end of the course?
- Translation is it a way for you to explain or control of student understanding?
- To check, do you use translation or do you offer versions and themes? If so, whether the duties are prepared in the classroom or at home, if you allow the use of the dictionary or not, if the translation is requested on a text or worked again, if you give guidance or not?
- Are you using the theme (L 1 to L 2) or version (L 2 to L 1) or both at once?

- Which one you prefer and why?
- What do you expect from a translation of the student? How do you view des differences between the translations especially if they are generally correct but do not conform to what you expect in idiom?
- Do you notice the translation exercises and they count in the in the student's mark?

V – TRANSLATION AND TEACHERS

- Prepare you translation always writing in advance or you improvise in the classroom?
- Would you do in your life translation or interpretation (which, or under what circumstances) and would you like to do?
- Do you need training in translation and why?

VI – QUESTIONS ABOUT THE USE OF TRANSLATION IN GENERAL.

- In your use of oral or written translation, do you use intermediate language rather than the mother tongue of students? The/which(s) and why?
- What do you think the reaction of students on the use of translation?
- What are your concerns about the use of translation?
- Do you practice disadvantage the use of translation in the teaching of English language? Which?
- Do you use translation as a means of comparison between languages?

We offer this questionnaire to the need for our work on the use of translation in the teaching / learning of French as a foreign language in Bahrain. Any comments you might make is useful. So I invite you to give your answers with detailed explanations and specific examples do not forget to note the nuances. You could make your comments in French, English or Arabic. Finally, please read the entire questionnaire before starting to answer the questions.

- **Question** : Y a-t-il des instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale qui autorisent ou interdisent le recours à la traduction et à la langue maternelle en général dans la classe de français langue étrangère ?

A. Yaacoubd : il n'y a pas d'instructions officielles dans ce sens. Le principe est que la traduction est interdite en classe de français à Bahreïn parce que L'enseignement d'une langue doit se faire par le biais de la langue elle-même, c'est-à-dire celle qui aide l'élève à agir et réagir. C'est le moyen qui permet de doter l'élève d'une autonomie et d'une spontanéité langagière.

- **Question** : en l'absence d'instructions officielles, comment donnez-vous vos consignes aux professeurs de français et qu'elle est la nature de ces consignes ?

A. Yaacoubd : Chaque mois, à l'occasion des réunions pédagogiques, je montre aux professeurs l'inutilité de passer par la langue maternelle.

Le recours à la langue maternelle est seulement toléré pendant les premiers pas de l'élève en langue française. Pour le reste cette utilisation est interdite... on peut expliquer les consignes en recourant à des méthodes pédagogiques...sans passer par la traduction

Prenons le mot "xénophobe" en le traduisant en arabe par "°unsuri" cela veut dire que vous réfléchissez en arabe. Or l'élève a besoin de réfléchir sans utiliser l'arabe, et ce directement dans la langue française...ce qui se passe avec la traduction est le suivant : le concept français est traduit en arabe pour être compris. Et pour me répondre, il réfléchit en arabe puis le traduit en français pour enfin énoncer son idée. Cet itinéraire est très compliqué. L'itinéraire le plus simple est celui où l'élève reçoit directement en français et répond directement en langue française, c'est-à-dire arriver à un échange interactif par action réaction de la part de l'émetteur et de récepteur...

Pour finir, je voudrais ajouter que depuis l'introduction du français à Bahreïn, la traduction n'a jamais été conseillée. Les résultats sont satisfaisants puisque sur les 52 élèves qui ont passé le DELF, 43 ont réussi cet examen. Et c'est pour la première fois que cela arrive à Bahreïn aussi bien pour le nombre des élèves qui se sont présentés

que pour le nombre des réussites....

Cela ne veut pas dire que l'enseignement du français à Bahreïn ne rencontre pas des problèmes. Je vous dis clairement que les problèmes peuvent être résumés ainsi :

- L'insuffisance des professeurs de français à Bahreïn. Sur les 34 lycées où cette matière est enseignée, 14 seulement dispose d'un professeur de français. Cette réduction de nombre des professeurs veut dire réduction dans le nombre des lycées et donc des élèves qui apprennent le français....
- L'insertion du français dans un bouquet de matières concurrentes. Je vous rappelle que le français n'est qu'une matière optionnelle. Pourtant, nous avons chaque année une cinquantaine d'élèves qui choisissent cette matière. Pour vous donner une idée, je prends le Lycée Ahmed El Omari. Sur les 8000 inscrits dans l'établissement, 8 seulement poursuivent les cours du français.

<p>سؤال: هل هناك توصيات من وزارة التربية والتعليم باستخدام الترجمة اللغة الأم داخل الفصل؟</p> <p>السيدة: حسب علمي ليس هناك ورقة مكتوبة لكن في أدبيات تعليم اللغات الأجنبية نمنع استخدام اللغة الأم داخل الفصل بل بالعكس حسب هذه الأدبيات نشجع استخدام اللغة الأم في المستويات الأولى.</p> <p>ولكن في بعض الأوقات نشجع باستخدام اللغة الأجنبية بصفة أكبر لتعلمها بسرعة أكبر, نشجع المعلمين على استخدام إستراتيجيات متنوعة ولغة بسيطة,</p> <p>سؤال: ما طبيعة هذا التوجيه أو التوجهات التي توجهونها للمعلمين؟</p> <p>جواب: نقول أن اللغة العربية تستخدم في الفصل في أضيق حدود ممكنة بمعنى إنه حتى الطلاب في الفصل الابتدائي والأصل أن المعلم يعود الطلبة على اللغة الإنجليزية من بداية العام الدراسي باستخدام الإيماءات، الإرشادات، لغة الجسد حيث إنها توصل الفكرة إلى الطالب دون الحاجة أن يتم تفسيرها إلى اللغة العربية,</p>	<ul style="list-style-type: none">• Question : Existe-t-il des instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale qui autorisent ou interdisent le recours à la traduction et à la langue maternelle en général dans les classes de langues étrangères ? <p>Mme Al-Majdoub : À ma connaissance, il n'existe pas un texte écrit dans ce sens. Dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères, la langue maternelle n'est pas interdite en classe. Au contraire, l'utilisation de cette langue est encouragée dans les premiers niveaux d'enseignement. En même temps, cette pratique encourage l'utilisation large de la langue étrangère pour l'apprendre plus. Pour cela, on encourage les professeurs à utiliser les stratégies diverses et une langue simple.</p> <p>Non, il n'existe pas une décision ministérielle ou une instruction officielle, mais une orientation chez les responsables de l'enseignement de l'anglais.</p> <ul style="list-style-type: none">• Question : qu'elle est la nature de cette orientation ou des consignes que vous donnez aux professeurs ? <p>Mme Al-Majdoub : Nous disons que la langue arabe doit être utilisée dans les limites restreintes possibles. Le principe est que le professeur doit habituer les élèves qui sont aux premiers niveaux d'enseignement à l'utilisation de la langue anglaise depuis le début de l'année scolaire. Il doit le faire en utilisant les mimiques, les gestes, les signes du corps</p>
---	---

يمكن في بداية الأيام الأولى أن يستخدم بعض العبارات بالعربي ولكن مع الوقت فلاحى في الفصل الأول الابتدائي . المعلم يعطي الإرشادات باللغة الإنجليزية وفي الصفوف العليا قد يقوم المعلم باستخدام اللغة العربية لتفسير بعض المفردات لأنه لو حاول شرحها بالإيماءات وغيرها يمكن أن تأخذ منه دقائق ولكن لو شرح المعنى باللغة العربية تأخذ ثواني أو أقل.

سؤال: ماذا عن اللجوء إلى ترجمة التمارين مثلا؟

جواب: بالنسبة لترجمة التمارين فإن عموم الإرشادات تركز على عدم القيام بمثل هذا الإجراء، لأن بعض الطلاب يواجهون صعوبات في الإجابة على الأسئلة حيث إنهم يتعودوا على قراءة السؤال مثل قراءة الطلاب للأسئلة أو أن يسعه معرفة الجواب دون اللجوء إلى اللغة العربية. والتوجيهات التي تعطى للمعلمين هي عدم استخدام اللغة العربية في الفصل إلا في نطاق حدود ضيقة أو اللجوء إلى اللغة الإنجليزية باستخدام وسائل متنوعة.

ou ce qu'on appelle "body language" pour faire comprendre les élèves sans expliquer en langue arabe.

Il est possible d'utiliser, dans les premiers jours, quelques expressions en arabe à condition que cette utilisation cesse avec le temps. Dans le premier niveau élémentaire, le professeur donne des indications en anglais. Dans les niveaux supérieurs, il peut être contraint d'utiliser l'arabe pour expliquer certains mots. S'il essaye de les expliquer avec les mimiques entre autres, il aurait pris 10 minutes alors qu'il peut le faire en arabe dans 3 secondes, voire moins.

• **Question :** Qu'en est-il de recours aux exercices de traduction par exemple ?

Mme Al-Majdoub : en ce qui concerne les exercices de traduction, les instructions déconseillent globalement ce genre d'exercice. Certains élèves rencontrent des difficultés à répondre aux questions parce qu'ils n'ont pas l'habitude de comprendre la question. Lorsqu'on les habitue à lire la question et à l'entendre, ils connaissent la réponse sans faire recours à la langue arabe.

Dans nos instructions aux professeurs, il n'est question d'utiliser la langue arabe que dans des limites restrictives et de se baser sur la langue anglaise en utilisant divers procédés.

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :
→ Benhani
- Prénom :
→ Nezha
- Êtes-vous professeur de français ou d'anglais ?
→ Professeur de français au lycée Madinat Hamad pour les filles
- Dans quel établissement enseignez-vous ?
→ Public

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?
→ Oui
- Si non, pourquoi ?
→
- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?
→ Anglais parce qu'il est plus proche et compris par tous les élèves
- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.
→ Rarement
- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels. Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...
→ Dans le but de rapprocher le sens aux élèves, je traduis quelques mots non compris par les élèves. Les élèves débutants en français ont besoin de comprendre tous les mots et certains sont difficiles à expliquer en français comme "moral", "caractère"... que les élèves traduisent mal comme dans les phrases :
-- Le moral et bon → الأخلاق جيدة
-- Il a un bon caractère → له حسن الإنطباع

J'utilise aussi la traduction de certaines unités lexicales (Parfois, il était une fois, de temps en temps) et grammaticales : je l'utilise par exemple pour expliquer la place de l'adjectif dans la phrase par rapport au nom qu'elle qualifie.

-- une personne bahreïnie

-- une personne française,

etc.

Enfin, j'utilise la traduction pour expliquer les éléments culturels.

-- Mardi gras → عيد مشهور في فرنسا

-- Anniversaire → عيد ميلاد

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

● Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.

→ Rarement, je trouve que c'est mieux qu'ils comprennent l'idée générale du texte mais pas de leur proposer de faire la traduction de ce texte. Pour moi, la traduction écrite n'est pas un exercice qu'on peut demander aux élèves de faire en classe ou en dehors de la classe.

● Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?

→ La traduction est utile car elle les aide à comprendre le sens de chaque mot.

● Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?

→ La traduction se fait en classe oralement car c'est plus facile tant qu'ils sont des débutants. La traduction n'est pas pour moi un exercice à faire faire aux élèves par écrit. L'essentiel est qu'ils comprennent le sens ce qui n'est pas toujours le cas lorsqu'un élève comprend que "Réunion" veut dire "اجتماع" en arabe dans la phrase "elle passe une semaine à la Réunion"

● Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du peuple bahreïni ?

→ En allant de plus simple au plus compliqué et en insistant sur l'explication. Les élèves produisent certaines phrases qui ne sont pas correctes parce que si les choses se disent ainsi en français, ce n'est pas le cas en arabe. Certains disent par exemple : j'ai bu la soupe alors qu'il fallait dire j'ai mangé la soupe. Pour moi, je comprends pourquoi ils commettent ce genre d'erreur car en langue arabe effectivement on dit : "boire la soupe"

● Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?

→ On ne peut pas proposer des exercices de ce niveau car ils n'ont pas de bagage culturel et lexical pour traiter de tels sujets. Pour cela, on se contente des explications en langue

française et le cas échéant en langue arabe pour expliquer le nécessaire.

- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

→

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?

→ Dès le début pour que l'élève puisse comprendre le reste.

- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?

→ Principalement, un moyen pour faciliter la compréhension mais la traduction peut intervenir à la fin pour évaluer la compréhension des élèves.

- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des thèmes ? Si oui, préciser si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.

→ On n'utilise que la traduction orale. Malheureusement, on ne continue pas jusqu'à des niveaux plus hauts pour pouvoir proposer des exercices de traduction en classe ou en dehors de la classe.

- Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?

→ L 2 vers L 1

- Lequel préférez-vous et pour quelles raisons ?

→ parce c'est le seul possible dans notre cas avec des élèves débutants

- Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?

→

- Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de l'élève ?

→ Non

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

- Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en

classe ?

→ En classe.

● Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?

→ Non

● Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

→ Oui, parce qu'elle est intéressante dans notre domaine et dans toute la vie.

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS À LA TRADUCTION EN GÉNÉRAL.

● Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?

→ Oui, l'anglais, parce qu'il y a pas mal de mots qui sont presque les mêmes (transformation/transformation, nom/name, difficile/difficult...)

● Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?

→ Ils aiment bien

● Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?

→ Les élèves en dépendent et la demandent tout le temps pour comprendre même les choses les plus simples.

● Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?

→ Non, car mon utilisation de la traduction est très rare. Mais pour ceux qui y font recours, ils vont constater que les élèves s'appuient au fur et à mesure sur cette traduction pour comprendre chaque mot et elle devient une habitude chez eux et que sans traduction, ils ne peuvent rien faire. À la fin, ils n'auront pas confiance en soi pour aller plus loin dans leur acquisition du français.

● Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

→

● Nous vous proposons ce questionnaire pour le besoin de notre travail sur le recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn.

Tout commentaire que vous pourriez faire est utile. Ainsi, je vous invite à donner vos réponses avec des explications plus détaillées et des exemples précis sans oublier de noter toutes les nuances. Vous pourriez faire vos commentaires en français, en anglais ou en arabe.

Enfin, veuillez lire tout le questionnaire avant de commencer à répondre aux questions.

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :
→
- Prénom :
→ Hakim
- Êtes-vous professeur de français ou d'anglais ?
→ Professeur de français
- Dans quel établissement enseignez-vous ?
→ Public

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?
→ Oui
- Si non, pourquoi ?
→
- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?
→ L'arabe
- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.
→ quelques fois
- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels. Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...
→ j'utilise la traduction pour expliquer le sens des mots et des idées et les structures grammaticales des deux langues. La structure d'une langue aide à comprendre la structure de l'autre. On explique aux élèves que les langues peuvent avoir des structures proches comme elles peuvent avoir des structures différentes.

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

- Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.

→ Jamais

- Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?

→ La traduction est utile s'elle couvre le vrai sens du locuteur ou du texte traduit.

- Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?

→ Plutôt la traduction orale car c'est elle qui répond plus au besoin de compréhension et ne prend pas beaucoup de temps.

- Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du peuple bahreïni ?

→ En expliquant les faits culturels aux élèves. Je leur explique tout simplement en français en paraphasant. S'ils ne comprennent pas je prends notre culture comme exemple pour expliquer les éléments culturels en comparant le cas de la France avec celui de Bahreïn. Il m'arrive d'expliquer à mes élèves pourquoi madame Robert s'appelle ainsi. À Bahreïn on a l'habitude d'appeler une femme mariée par son nom de famille. En France, c'est le contraire, une fois mariée elle prend le nom de son mari.

- Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?

→ Oui

- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

→ En donnant des exemples.

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?

→ Plus au début, il m'arrive de donner aux élèves l'idée générale du texte avant de commencer sa lecture. Je trouve que cette technique aide à mettre les élèves dans le contexte général du texte avant de le lire en détail.

- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?

→ Un moyen pour l'explication

- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des

thèmes ? Si oui, préciser si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.

→ La version que les élèves font sur place en classe. Bien sûr, je les autorise à utiliser leurs dictionnaires et j'interviens pour les orienter dans la traduction en attirant leur attention sur certains points de traduction.

● Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?

→ La version et jamais le thème en tout cas jusque-là, je n'ai jamais donné de thème.

● Lequel préférez-vous et pour quelles raisons ?

→ Bien sûr la version car les élèves ont plus de facilité à faire la version que le thème. Pour moi, la version m'aide beaucoup pour s'assurer que mes élèves ont compris les mots, les phrases et les idées.

● Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?

→ Que cette traduction m'explique clairement l'idée à traduire ce qui veut dire qu'il l'a bien compris. Je donne plus d'importance au sens et non pas au mot à mot. Toujours, je demande à mes élèves de comprendre et de restituer le sens qu'ils ont compris en lisant les phrases ou le texte de la langue française.

● Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de l'élève ?

→ Jamais

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

● Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en classe ?

→ En classe.

● Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?

→ Non

● Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

→ Non, je comprends très bien les deux langues que j'utilise, le français et l'arabe.

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS À LA TRADUCTION EN GÉNÉRAL.

● Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?

→ Non

● Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?

→ Ils demandent souvent de traduire et adorent cela car elle les aide à comprendre.

● Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?

→ Les élèves peuvent dépendre de la traduction et ainsi ne développent pas leurs connaissances en langue française.

● Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?

→ Non.

● Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

→ Non

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :

→

- Prénom :

→ Ahmed

- Êtes-vous professeur de français ou d'anglais ?

→ Professeur de français lycée Madinat Hamad pour les Garçons

- Dans quel établissement enseignez-vous ?

→ Public

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?

→ Oui

- Si non, pourquoi ?

→

- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?

→ Arabe, mais aussi l'anglais dans une moindre mesure.

- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.

→ Parfois, quand c'est nécessaire.

- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales ; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels. Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...

→ Plus pour la traduction des mots et les unités lexicales qui ne sont pas concrets pour les élèves pour les aider à éclairer le sens. Secondairement, je l'utilise également dans le cas de la grammaire.

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

- Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves

ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.

→ Jamais. Mon travail n'est pas d'apprendre aux élèves à traduire, mais de leur enseigner la langue française. Une fois qu'ils ont compris, je ne leur demande pas de faire des exercices de traduction. La compréhension est la seule chose attendue de lui et c'est ce que nous devons faire en tant que professeurs dans l'accomplissement de notre travail.

- Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?

→ Quelques fois, la traduction est utile, mais si vous l'utilisez plus que nécessaire elle peut détruire l'apprentissage de la langue étrangère.

- Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?

→ Quand j'utilise la traduction, c'est plutôt la traduction orale.

- Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du peuple bahreïni ?

→ Je ne rentre pas dans l'explication des éléments culturels qui sont différents d'un pays à un autre. Je refuse de rentrer dans les détails et j'utilise la langue française pour les expliquer avec un vocabulaire très simple. J'explique avec la langue française et je ne fais pas des comparaisons avec notre culture.

- Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?

→ Les élèves bahreïnais sont des débutants en français et ne peuvent pas faire de telles comparaisons avec le niveau de langue qu'ils ont.

- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

→ En les simplifiant sinon j'utilise la langue maternelle des élèves pour les expliquer.

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?

→ Aussi bien au début qu'à la fin et une fois il est nécessaire d'en faire usage.

- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?

→ La traduction est pour moi un moyen d'expliquer mieux et de faire comprendre aux élèves ce qu'ils n'ont pas compris en français.

- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des

thèmes ? Si oui, préciser si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.

→ J'utilise la traduction orale en classe et je conseille à mes élèves d'utiliser le dictionnaire français/français dans un premier temps.

● Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?

→ L 2 vers L 1

● Lequel préféreriez-vous et pour quelles raisons ?

→ Je préfère L 2 vers L 1 car dans la classe on utilise le français qui est la langue la plus utile à l'élève. Pour la comprendre, on utilise l'arabe.

● Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?

→ Qu'il me montre qu'il a bien compris ce que je viens d'expliquer.

● Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de l'élève ?

→ Non, je ne leur donne pas des exercices de traduction à faire pour les noter ou pas.

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

● Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en classe ?

→ En classe.

● Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?

→ Non

● Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

→ Non, je n'ai pas besoin de traduire grand-chose avec des débutants.

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS À LA TRADUCTION EN GÉNÉRAL.

● Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?

→ J'utilise leur langue maternelle, mais je peux utiliser aussi l'anglais

● Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?

→ Ils sont contents dès qu'on utilise la traduction

- Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?

→ Elle n'est pas bon de faire la traduction tout le temps, sauf des exceptions, pour les termes difficiles par exemple.

- Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?

→

- Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

→ Non

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :
→
- Prénom :
→ Jamal
- Êtes-vous professeur de français ou d'anglais ?
→ Professeur de français au Lycée
- Dans quel établissement enseignez-vous ?
→ Public

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?
→ Oui
- Si non, pourquoi ?
→
- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?
→ arabe et anglais facile
- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.
→ Parfois
- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels. Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...
→ Dans le cas mots difficiles et certaines fois pour les structures

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

- Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.
→ Parfois car la traduction est utile pour voir les élèves ont bien compris mon explication et

ce que je dois expliquer encore

- Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?

→ La traduction est quelques fois utile

- Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?

→ Je demande la traduction orale uniquement. Je ne leur propose pas la traduction écrite car la traduction ne fait pas partie de mon programme. Elle est un moyen qui aide à l'apprentissage.

- Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du peuple bahreïni ?

→ J'utilise un français facile

- Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?

→ Parfois pour mieux expliquer les choses et qu'ils comprennent les différences entre les cultures

- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

→ Je ne les traduis pas ; je les explique en français et si nécessaire en arabe. Il est difficile d'expliquer certaines notions et de les traduire parce qu'on ne leur connaît pas de correspondants. Donc, je fais mon possible car je ne peux pas laisser les questions de mes élèves sans réponse.

Prenons le cas du "Mardi gras" comment expliquer aux élèves cela en leur donnant sa traduction alors je l'explique comme une fête très connue en France.

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?

→ Quand j'en ai besoin, au début ou à la fin

- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?

→ Les deux, elle sert à expliquer et elle sert aussi à évaluer le degré de compréhension des élèves

- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des thèmes ? Si oui, préciser si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous

autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.

→ Je me base sur la traduction orale en classe sans utilisation des dictionnaires.

- Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?

→ De L 2 vers L 1

- Lequel préféreriez-vous et pour quelles raisons ?

→ Bien sûr de L 2 vers L 1 car c'est le plus facile pour les élèves. Traduire de L 1 à L 2 est très difficile pour les débutants : comment voulez-vous qu'un élève qui cherche encore à comprendre les mots les plus simples en langue française puisse écrire et s'exprimer dans cette langue ? Pour traduire la phrase "إشتري أكثر من الازم" par exemple, l'élève la traduit dans un sens qui n'est pas correct "Il a acheté beaucoup". Il arrive même que les élèves forment une phrase en français (Il a lancé un discours) et le type d'erreur commis me montre que l'élève a traduit de l'arabe (ألقى الخطبة). On peut multiplier les exemples avec des phrases telles que "il a visité un malade" au lieu de "il a rendu visite..."

- Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?

→ Qu'ils comprennent bien. À partir du moment où ils ont compris, je peux corriger l'idiome. S'il me dit "إثنان من الفلاحين يتشاجران" pour traduire la phrase "deux paysans se sont disputés", je lui rectifie en disant "فلاحان يتشاجران". Les fautes de ce type sont liées au fait que l'élève calque les structures d'une langue sur une autre sans faire attention. Cela on je vois mieux dans "il a acheté de jolies chaussures italiennes" que les élèves peuvent traduire par "إشتري حذاء جميل إيطالي".

- Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de l'élève ?

→ Jamais

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

- Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en classe ?

→ Toujours en classe

- Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?

→ Des traductions orales de quelques phrases, oui.

- Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

→ Oui pour mieux répondre aux besoins de traduction des notions difficiles à mes élèves.
Même si je maîtrise les deux langues, je ne peux pas dire que je connais toutes les traductions.

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS À LA TRADUCTION EN GÉNÉRAL.

- Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?

→ Je peux utiliser l'anglais

- Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?

→ Ils préfèrent utiliser l'arabe car c'est leur langue maternelle qu'ils maîtrisent mieux.

- Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?

→ Je fais en sorte de ne pas traduire car l'élève dépend de sa langue maternelle et attend toujours qu'on lui traduise pour comprendre. Il ne fait plus d'effort pour comprendre la langue française

- Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?

→ Dépendance des élèves....

- Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

→ De temps en temps.

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :
→
- Prénom :
→ Naouf
- Êtes-vous professeur de français ou d'anglais ?
→ Professeur de français au secondaire
- Dans quel établissement enseignez-vous ?
→ Public

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?
→ Oui
- Si non, pourquoi ?
→
- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?

→ l'arabe et l'anglais
- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.
→ Rarement
- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels. Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...
→ Pour les mots et les structures grammaticales

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

- Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.

→ Généralement non. Pour un professeur de langage la traduction et ses techniques ne rentrent pas dans sa mission. Quand la traduction aide dans cet apprentissage, elle est utilisée dans certaines limites.

- Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?

→ Utile parfois, mais elle empêche les élèves de pratiquer le français

- Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?

→ Orale, pour trouver le sens des mots et des unités lexicales. Ce qui est intéressant dans l'apprentissage du français c'est de s'assurer de la compréhension de l'élève. Une fois que je m'assure que mes élèves ont bien compris, c'est cela qui m'intéresse et cela je peux l'avoir avec la traduction orale.

- Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du peuple bahreïni ?

→ J'utilise un langage facile à comprendre par les élèves

- Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?

→ Généralement non

- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

→ Je ne les traduis pas, je les explique en français

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?

→ Au début du cours

- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?

→ Un moyen d'explication

- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des thèmes ? Si oui, préciser si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.

→

- Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?

→ La version

- Lequel préférez-vous et pour quelles raisons ?

→ L 2 vers L 1 il sert à expliquer certains mots et lexique dans la langue que les élèves connaissent bien.

- Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?

→ J'attends qu'il me rende le sens que j'attends de lui qui montre qu'il a compris

- Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de l'élève ?

→ Non

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

- Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en classe ?

→ En classe.

- Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?

→ Non

- Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

→ Non

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS À LA TRADUCTION EN GÉNÉRAL.

- Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?

→ L'anglais rarement

- Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?

→ Ils apprécient quand j'utilise la traduction pour leur expliquer

- Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?

→ La traduction ne favorise pas l'utilisation du français en classe

- Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?

→ La traduction n'encourage une pratique intensive du français en classe. Pour moi,

l'utilisation de la langue maternelle des élèves retarde l'apprentissage de la langue étrangère ;
ce qui est un inconvénient énorme.

- Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

→

I – RENSEIGNEMENTS SUR LA PERSONNE

- Nom (facultatif) :
→
- Prénom :
→ Mariam
- Êtes-vous professeur de français ou d'anglais ?
→ Professeur de français à l'école secondaire
- Dans quel établissement enseignez-vous ?
→ Ouest Raffa – Public

II – LA TRADUCTION EXPLICATIVE

- Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ?
→ Oui
- Si non, pourquoi ?
→
- Si oui, quelle langue utilisez-vous ?
→ arabe/anglais
- À quel degré utilisez-vous cette langue : rarement, parfois, souvent.
→ Parfois
- À quel moment utilisez-vous la traduction : traduire certains mots ; traduire les unités lexicales; expliquer certaines structures comme les structures grammaticales du français ; expliquer des éléments culturels.
Développez à votre guise votre réponse en précisant sous quelle forme vous utilisez la traduction et dans quel but...
→ Pour l'explication des mots, des phrases et des textes de la langue française.
Occasionnellement, la traduction est utilisée dans le lexique et la grammaire.

III – LA TRADUCTION DES TEXTES ÉCRITS

- Après le travail en classe sur un texte écrit, le proposez-vous à la traduction par les élèves ou non ? (toujours, parfois, rarement, jamais) justifiez pourquoi.

→ Oui, parfois, pour voir l'interaction avec les élèves

- Comment jugez-vous l'utilité ou l'inutilité de cette opération de traduction ?

→ La traduction donne les bénéfices qu'on attend

- Demandez-vous la traduction orale ou écrite. Pourquoi ou pourquoi pas ?

→ Oral. Elle est utile et donne la réponse de suite. Pratiquement, elle m'aide à proposer le sujet.

- Comment réglez-vous les problèmes culturels spécifiques au peuple de la langue apprise (le français) et qui sont différents des éléments culturels du peuple bahreïni ?

→ Je fais des efforts supplémentaires pour les expliquer avec un français accessible à tous et avec des exemples très simples

- Proposez-vous à vos élèves des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues, langue française et langue arabe ?

→ Oui, les élèves bahreïnis connaissent très bien leur propre culture et peuvent faire des comparaisons avec ce que je leur explique en français. S'il le faut nous faisons des comparaisons entre les deux cultures.

- Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

→ en expliquant et en donnant des exemples symboliques

IV – LA TRADUCTION COMME MOYEN DU CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION

- Utilisez-vous la traduction dès le début ou à la fin du cours ?

→ Depuis le début du cours

- La traduction est-elle pour vous un moyen d'explication ou du contrôle de la compréhension des élèves ?

→ Les deux, elle sert à expliquer le cours mais aussi à voir si les élèves ont bien compris. Je n'hésite pas à leur demander de traduire pour évaluer leur compréhension car si je trouve qu'ils n'ont pas compris, alors je fais l'effort d'expliquer mieux et de traduire plus.

- Pour le contrôle, utilisez-vous la traduction orale ou proposez-vous des versions et des thèmes ? Si oui, précisez si les devoirs sont préparés en classe ou à la maison ; si vous autorisez l'utilisation du dictionnaire ou non ; si la traduction est demandée sur un texte déjà

travaillé ou nouveau ; si vous donnez des indications ou non.

→ La traduction orale. Certes, quand les élèves n'arrivent pas à traduire, j'essaie de donner quelques indications pour les aider à trouver la bonne traduction.

- Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?

→ De L 2 vers L 1

- Lequel préférez-vous et pour quelles raisons ?

→ L 2 à L 1 car elle aide les élèves à comprendre le sens des mots français qu'ils trouvent difficiles. La traduction de L 1 vers L 2 n'est pas utile pour les élèves débutants en français car c'est un exercice qu'ils ne peuvent pas faire. À cause de leurs connaissances insuffisantes en français, ils ne peuvent pas trouver les mots et exprimer le message en langue française. Les élèves ne peuvent le faire sans perdre beaucoup de temps et d'efforts. Je pense que ce genre d'exercice peut être proposé pour des niveaux supérieurs.

- Qu'attendez-vous d'une traduction de l'élève ? Comment jugez-vous les différences entre les traductions notamment si elles sont globalement correctes mais ne se conforment pas à ce que vous attendez en expression idiomatique ?

→ Qu'ils comprennent le sens des mots et des phrases. Bien sûr, plus le sens est très proche et l'idiome de l'arabe est bon cela vaut mieux.

- Notez-vous les exercices de traduction et comptent-ils dans la note de l'élève ?

→ Non

V – LA TRADUCTION ET LES PROFESSEURS

- Préparez-vous toujours vos traductions par écrit à l'avance ou vous les improvisez en classe ?

→ La traduction est improvisée en classe.

- Auriez-vous déjà dans votre vie fait des traductions ou de l'interprétation (lesquelles ou à quelles occasions ?) et aimeriez-vous le faire ?

→ Non, mais j'aimerais faire la traduction.

- Auriez-vous besoin d'une formation en traduction et pourquoi ?

→ La formation en traduction nous aidera sûrement, mais cela prendra beaucoup de temps et beaucoup d'effort et les bénéfices seront minimes.

VI – QUESTIONS SUR LE RECOURS À LA TRADUCTION EN GÉNÉRAL.

- Dans votre recours à la traduction orale ou écrite, utilisez-vous une langue intermédiaire au

lieu de la langue maternelle des élèves ? La/Lesquelle(s) ? Et pourquoi ?

→ Pas besoin d'une langue intermédiaire autre que l'arabe

● Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de la traduction ?

→ Ils interagissent très bien avec la traduction et ainsi peuvent exprimer leurs idées facilement

● Quelles sont vos inquiétudes quant au recours à la traduction ?

→ Elle est utile dans plusieurs situations, mais la traduction doit être utilisée au minimum en classe

● Trouvez-vous dans votre pratique des inconvénients au recours à la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère ? Lesquels ?

→

● Utilisez-vous la traduction comme moyen de comparaison entre les langues ?

→ Parfois oui, pour comparer entre les structures de la langue française et les structures de la langue arabe. Pour expliquer les pronoms aux élèves dans la phrase : elle a mangé une pomme qui nous donne : il l'a mangé, je leur explique que c'est la même chose dans la langue arabe ou on dit : "أكلها" (akalaha) et "ha" revient sur lui, c'est-à-dire le sujet.

I – CONTACT INFORMATION

- Name (optional) :
→
- First name :
→ Aicha
- In which school do you teach?
→ secondary
- Is your institution public or private?
→ Public

II – EXPLANATORY TRANSLATION

- Are you using the translation in the teaching of English language?
→ Yes, sometimes
- If not, why?
→
- If yes, what language do you use?
→ Arabic
- To what extent do you use this language (rarely, sometimes, often).
→ sometimes
- At what point do you use the translation : translate some words to translate tokens, explain certain structures such as grammatical structures of English explain cultural elements. Expand your answer on your own, specifying in what form do you use the translation and for what purpose?
→ For the words and structures

III – THE TRANSLATION OF WRITTEN TEXTS

- After the class work on writing the text you propose to translate by the students or not? (always, sometimes, rarely, never) justify why?
→ Yes, sometimes to see if students understand the text or the rule I just explained.

- How do you judge the usefulness or otherwise of the operation of translation?

→ Sometimes it's works

- Are you asking for oral or written translation ? Why or why not ?

→ Yes, written when she proposed translation is limited, I suggest this exercise on some phrases from texts already studied in class. Generally, these extracts contain simple words as words asking translation problems to see if students have understood if it comes back on the next occasion. I can say that the translation is not a problem if the student has understood the text studied. It remains is to find the corresponding Arabic message.

- How do you deal with cultural issues specific to the people of the learned language (English) and are you different cultural elements of Bahraini people?

→ I use simplified English

- Do you offer your students compare and discussion of the cultural elements of the both languages, English and Arabic?

→ Sometimes to better understand and appreciate the differences between cultures.

- How do you translate the untranslatable concepts because they have no equivalent in the native language of students?

→ I use the English explanation if I explain in Arabic if students do not understand.

IV – THE TRANSLATION AS A MEANS OF MONITORING AND EVALUATION

- Are you using the translation from the beginning or end of the course?

→ when it's needed

- Translation is it a way for you to explain or control of student understanding?

→ Translation serves to explain but sometimes I use it to see if students understand the course

- To check, do you use translation or do you offer versions and themes ? If so, whether the duties are prepared in the classroom or at home, if you allow the use of the dictionary or not, if the translation is requested on a text or worked again, if you give guidance or not?

→ I use oral translation. I don't like my students to depend on using their mother tongue all the time

- Are you using the theme (L 1 to L 2) or version (L 2 to L 1) or both at once?

→ L 2 to L 1

- Which one you prefer and why?

→ L 2 to L 1 because it's easy for him. To translate from Arabic to English is difficult for students who are beginners.

● What do you expect from a translation of the student? How do you view des differences between the translations especially if they are generally correct but do not conform to what you expect in idiom?

→ I expect they understand the language errors I often corrects or I invite the student to review his sentence guiding some indications

● Do you notice the translation exercises and they count in the in the student's mark?

→ I do not think this kind of exercise is accepted by the national education and even less to the count in the student's mark.

V – TRANSLATION AND TEACHERS

● Prepare you translation always writing in advance or you improvise in the classroom?

→ In classroom

● Would you do in your life translation or interpretation (which, or under what circumstances) and would you like to do ?

→ No

● Do you need training in translation and why ?

→ No

VI – QUESTIONS ABOUT THE USE OF TRANSLATION IN GENERAL.

● In your use of oral or written translation, do you use intermediate language rather than the mother tongue of students? The/which(s) and why?

→ No, they only know English and Arabic, I do not see another intermediary language that I can use in Bahrain and is known to all students

● What do you think the reaction of students on the use of translation?

→ They like using their mother tongue

● What are your concerns about the use of translation?

→ I don't like that my students translate. I would rather they use only English in the classroom to better understand.

● Do you practice disadvantage the use of translation in the teaching of English language? Which?

→ (1) They let student depend on Arabic all time; (2) grossing the language will be weak; (3)

especially, using translation in primary let the student build acknowledge on translating everything in Arabic to understand everything until they go to college.

- Do you use translation as a means of comparison between language ?

→ sometimes.

I – CONTACT INFORMATION

- Name (optionel) :
→
- First name :
→ Fahim
- In which school do you teach ?
→ primary
- Is your institution public or private ?
→ public

II – EXPLANATORY TRANSLATION

- Are you using the translation in the teaching of English language?
→ Yes
- If not, why?
→
- If yes, what language de you use?
→ Arabic
- To what extent do you use this language : rarely, sometimes, often.
→ Sometimes, when necessary
- At what point do you use the translation : translate some words to translate tokens, explain certain structures such as grammatical structures of English explain cultural elements. Expand you answer on your own, specifying in what form do you use the translation and for what purpose?
→ I use translation to explain the meaning of words, concepts, ideas and some structures grammatical. Students do not have the capacity to understand some words they encounter. How can they understand, for example when they encounter these concepts for the first time. It also grammatical structures. Students need to know, for example instead of the word in relation to the name. They need to know if it is correct to say " big tree" or " tree big" then a comparison is made with the Arab “شجرة كبيرة”

III – THE TRANSLATION OF WRITTEN TEXTS

- After the class work on writing the text you propose to translate by the students or not ? (always, sometimes, rarely, never) justify why?

→ No

- How do you judge the usefulness or otherwise of the operation of translation?

→ Sometimes, it's useful

- Are you asking for oral or written translation ? Why or why not?

→ oral, students are beginners and need to understand more than anything else.

- How do you deal with cultural issues specific to the people of the learned language (English) and are you different cultural elements of Bahraini people?

→ I explain in English and I use Arabic language to explain what isn't understand.

- Do you offer your students compare and discussion of the cultural elements of the both languages, English and Arabic ?

→ No, with primary not that much

- How do you translate the untranslatable concepts because they have no equivalent in the native language of students ?

→ simplify it or using their mother tong

IV – THE TRANSLATION AS A MEANS OF MONITORING AND EVALUATION

- Are you using the translation from the beginning or end of the course ?

→ when it is needed

- Translation is it a way for you to explain or control of student understanding?

→ both

- To check, do you use translation or do you offer versions and themes ? If so, whether the duties are prepared in the classroom or at home, if you allow the use of the dictionary or not, if the translation is requested on a text or worked again, if you give guidance or not ?

→ Version. The translation is done instantly in class and I authorize, see I encourage them to be independent by using the dictionary.

- Are you using the theme (L 1 to L 2) ou version (L 2 to L 1) or both at once ?

→ L 2 to L 1

- Which one you prefer and why?

→ L 2 to L 1 this is the most convenient for beginners

- What do you expect from a translation of the student ? How do you view des differences between the translations especially if they are generally correct but do not conform to what you expect in idiom ?

→ I accept and give the correction. But understand this is not bad for a beginner

- Do you notice the translation exercises and they count in the in the student's mark ?

→ They don't have translation exercises

V – TRANSLATION AND TEACHERS

- Prepare you translation always writing in advance or you improvise in the classroom?

→ in classroom

- Would you do in your life translation or interpretation (which, or under what circumstances) and would you like to do ?

→ No

- Do you need training in translation and why ?

→ No it's not needed with primary students.

VI – QUESTIONS ABOUT THE USE OF TRANSLATION IN GENERAL.

- In your use of oral or written translation, do you use intermediate language rather than the mother tongue of students? The/which(s) and why?

→ No, working with Arabic.

- What do you think the reaction of students on the use of translation ?

→ they feel happy

- What are your concerns about the use of translation ?

→ Not good at all except in certain times. It helps to understand and progress in the course.

- Do you practice disadvantage the use of translation in the teaching of English language? Which?

→ Students are demanding more and more translation and do not follow the teacher in his use of English.

- Do you use translation as a means of comparison between language?

→ No

I – CONTACT INFORMATION

- Name (optional) :
→
- First name :
→ Zaineb
- In which school do you teach?
→ Professor of English, primary level
- Is your institution public or private?
→ Private

II – EXPLANATORY TRANSLATION

- Are you using the translation in the teaching of English language ?
→ Yes,
- If not, why?
→
- If yes, what language do you use ?
→ Arabic
- To what extent do you use this language : rarely, sometimes, often.
→ Sometimes
- At what point do you use the translation : translate some words to translate tokens, explain certain structures such as grammatical structures of English explain cultural elements. Expand your answer on your own, specifying in what form do you use the translation and for what purpose?
→ To translate some difficult words.

III – THE TRANSLATION OF WRITTEN TEXTS

- After the class work on writing the text you propose to translate by the students or not ? (always, sometimes, rarely, never) justify why?
→ Yes sometimes, I do this because there are some difficult words that they can't understand

- How do you judge the usefulness or otherwise of the operation of translation?

→ It's very important and helpfull

- Are you asking for oral or written translation ? Why or why not ?

→ I ask my student written translation because it sticks in the mind more than the oral translation.

- How do you deal with cultural issues specific to the people of the learned language (English) and are you different cultural elements of Bahraini people ?

→ I try to explain as much as possible

- Do you offer your students compare and discussion of the cultural elements of the both languages, English and Arabic ?

→ It depends in the lesson. Cultural elements are part of the teaching of English as a foreign language. I suggest, if it is useful to make comparisons with the students' culture.

- How do you translate the untranslatable concepts because they have no equivalent in the native language of students ?

→ I do it by showing pictures and providing simple explanations or possibly with the use of Arabic to explain what is that difficult students

IV – THE TRANSLATION AS A MEANS OF MONITORING AND EVALUATION

- Are you using the translation from the beginnig or end of the course ?

→ I use it during the course

- Translation is it a way for you to explain or control of student understanding ?

→ It's a way to explain

- To check, do you use translation or do you offer versions and themes ? If so, whether the duties are prepared in the classroom or at home, if you allow the use of the dictionary or not, if the translation is requested on a text or worked again, if you give guidance or not ?

→ Both theme and version. Of courseThey can also use the dictionary and even right to the instructions and guidance to better reflect

- Are you using the theme (L 1 to L 2) or version (L 2 to L 1) or both at once ?

→ L2 to L1 / L1 to L2

- Which one you prefer and why?

→ L 2 to L1 because it corresponds to the level of students

- What do you expect from a translation of the student ? How do you view des differences

between the translations especially if they are generally correct but do not conform to what you expect in idiom ?

→ I nevertheless accept

● Do you notice the translation exercises and they count in the in the student's mark ?

→ No

V – TRANSLATION AND TEACHERS

● Prepare you translation always writing in advance or you improvise in the classroom ?

→ I don't prepare my translation, it come spontaneously in classroom

● Would you do in your life translation or interpretation (which, or under what circumstances) and would you like to do?

→ No

● Do you need training in translation and why?

→ Training in translation will help, but no need. It will take time and more effort, and the benefits will relatively low.

VI – QUESTIONS ABOUT THE USE OF TRANSLATION IN GENERAL.

● In your use of oral or written translation, do you use intermediate language rather than the mother tongue of students? The/which(s) and why?

→ I use mother tongue language because they are on primary level

● What do you think the reaction of students on the use of translation?

→ They become happy as long as they understand the meaning correctly

● What are your concerns about the use of translation?

→ Some words are difficult to translate. Translation is very important because it makes the students more aware on the right track.

● Do you practice disadvantage the use of translation in the teaching of English language ? Which?

→

● Do you use translation as a means of comparison between language ?

→ No, I only use it when student find words very difficult to understand

I – CONTACT INFORMATION

- Name (optional) :
→
- First name :
→ Sultane
- In which school do you teach?
→ Secondary
- Is your institution public or private?
→ Private school

II – EXPLANATORY TRANSLATION

- Are you using the translation in the teaching of English language?
→ Yes
- If not, why?
→
- If yes, what language do you use ?
→ Arabic
- To what extent do you use this language : rarely, sometimes, often.
→ Sometimes
- At what point do you use the translation : translate some words to translate tokens, explain certain structures such as grammatical structures of English explain cultural elements. Expand your answer on your own, specifying in what form do you use the translation and for what purpose?
→ Mostly with words which are difficult for students and for grammatical structures for the purpose of understanding.

III – THE TRANSLATION OF WRITTEN TEXTS

- After the class work on writing the text you propose to translate by the students or not ? (always, sometimes, rarely, never) justify why?

→ Sometimes, it helps to see how the students followed the text and they understood. When in doubt, I prefer to ensure by using the translation to check

- How do you judge the usefulness or otherwise of the operation of translation?

→ Translation will usually get the benefit that we want

- Are you asking for oral or written translation ? Why or why not?

→ oral, this is useful and get faster answer. Practically will help the purpose of the subject. I offer my students the written translation at home, but this is rare. Written at home in this case translation is an exercise that I occasionally offers students to encourage them to work better and to enrich their vocabulary by looking in dictionaries. This kind of work and will help students in their lives thereafter.

- How do you deal with cultural issues specific to the people of the learned language (English) and are you different cultural elements of Bahraini people ?

→ I explain enough in English, if students do not understand or that the item is hard to explain, so I am using the translation and explanation in Arabic but briefly.

- Do you offer your students compare and discussion of the cultural elements of the both languages, English and Arabic?

→ Yes, That promotes learning and intercomprehension between cultures

- How do you translate the untranslatable concepts because they have no equivalent in the native language of students?

→ I explain and I will try to make it simple as possible by giving symbolic examples

IV – THE TRANSLATION AS A MEANS OF MONITORING AND EVALUATION

- Are you using the translation from the beginning or end of the course?

→ From beginning but also at the end to assess understanding

- Translation is it a way for you to explain or control of student understanding ?

→ both at once

- To check, do you use translation or do you offer versions and themes ? If so, whether the duties are prepared in the classroom or at home, if you allow the use of the dictionary or not, if the translation is requested on a text or worked again, if you give guidance or not ?

→ Oral. I prefer version; in the work place or at home; dictionary help; in a text; I give guidance

- Are you using the theme (L 1 to L 2) or version (L 2 to L 1) or both at once?

→ L 2 to L 1

- Which one you prefer and why?

→ Version it will help to see meaning at an English word

- What do you expect from a translation of the student? How do you view des differences between the translations especially if they are generally correct but do not conform to what you expect in idiom?

→ I expect student to understand the meaning of a word. The nearest meaning sure will be the best translation

- Do you notice the translation exercises and they count in the in the student's mark?

→ Yes, but not in student's mark

V – TRANSLATION AND TEACHERS

- Prepare you translation always writing in advance or you improvise in the classroom?

→ Improvise in the classroom

- Would you do in your life translation or interpretation (which, or under what circumstances) and would you like to do?

→ No, I already took many translation subjects of universities

- Do you need training in translation and why?

→ Training in translation will help

VI – QUESTIONS ABOUT THE USE OF TRANSLATION IN GENERAL

- In your use of oral or written translation, do you use intermediate language rather than the mother tongue of students? The/which(s) and why?

→ No, no need

- What do you think the reaction of students on the use of translation ?

→ Student interact with translation and can express their ideas easily and know what they have

- What are your concerns about the use of translation?

→ It's useful in mast situations but I prefer to reduce as much as possible.

- Do you practice disadvantage the use of translation in the teaching of English language? Which?

→ The translation must be made just for the necessary and engage students in a foreign

language if they become dependent translation.

- Do you use translation as a means of comparison between language ?

→ Yes usually

BIBLIOGRAPHIE

A – Livres et colloques

- ✓ Al-Sulaiti M. K., (2002), *Glimpses of Education's Development in the Kingdom of Bahrain during the Twentieth Century 1900-2000*, Kingdom of Bahrain, Ministry of Education, Information and Documentation Centre, Educational Documentation Section, Bahrain.
- ✓ Ballard M. (2009), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'université*, études réunies par Michel Ballard, Traductologie, Artois Presses Université.
- ✓ Ballard M., (1993), *La traduction à l'université : recherches et propositions didactiques*, Lille : PUL.
- ✓ Benzakour F., Gaadi D., et Queffelec A. (2000), *Le français au Maroc : lexique et contacts de langues*, Bruxelles : éditions Duculot, champs linguistiques.
- ✓ Besse H., (2001), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif/Didier.
- ✓ Blachère R. et Gaudefroy-Demombynes M., (1996), *Grammaire de l'arabe classique*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- ✓ Blachère R., (1969), *Le Coran*, Paris : Presses universitaires de France.
- ✓ Cambra Giné M., (2003), *Une approche ethnographique de la salle de classe*, Paris : Didier.
- ✓ Castellotti V., (2000), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLÉ International.
- ✓ Catford, J. C., (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London : Oxford University Press.
- ✓ Conseil de l'Europe, (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes.
- ✓ Delisle J. et Woodsworth J., (1995), *Les traducteurs dans l'histoire*, Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa, éditions Unesco.
- ✓ Delisle J. (sous dir.), (1998), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.

- ✓ Delisle J., (1980), *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa.
- ✓ Delisle J., Lee-Jahnke H. et Cormier M. C., (1999), *Terminologie de la traduction*, Amsterdam : John Benjamins.
- ✓ Demanuelli J. et Demanuelli C., (1997), *La traduction : mode d'emploi, glossaire analytique*, Paris, Milan, Barcelone : Masson.
- ✓ *Dictionnaire Larousse, arabe/français et français/arabe* (2008), Paris : éditions Larousse.
- ✓ Ducrot O., (2003), *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*, Paris : éditions Hermann.
- ✓ Eco U., (2003) (2007), *Dire presque la même chose, expériences de traduction*, Milan : Grasset.
- ✓ El Gherbi, (1993), *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc, enjeux culturels, linguistique et didactiques*, Meknès : Sté d'impression La Voix de Meknès.
- ✓ Elfoul L., (2006), *Traductologie, littérature comparée, études et essais*, Alger : Casbah éditions.
- ✓ *Encyclopédie Universalis*, (2002), corpus 2, Paris.
- ✓ Galisson R. et Puren C., (1999), *La formation en question*, Liège : CLÉ International, éd. M. Grandmangin.
- ✓ Galisson R., (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLÉ international.
- ✓ Garnier G., (1985), *Linguistique et traduction : éléments de systématique verbale comparée du français et de l'anglais*, Caen : Paradigme.
- ✓ Germain C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLÉ International.
- ✓ Gile D., (1995), *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- ✓ Goeth Institut, (1991), *The role of the translation in foreign language teaching*, British Council and ENS-CREDIF, Triangle 10, Didier érudition, Université de Lille III.
- ✓ Grandguillaume G., (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose.

- ✓ Guidère M., (2005), *Manuel de traduction français-arabe/arabe-français*, Paris : Ellipses.
- ✓ Hammer P. and Giauque G. S., (1988), *The Role of Cognates in the Teaching of French*, New York, Bern, Frankfurt, Paris.
- ✓ Hassan Ibrahim A. et Ahmed Al-Ahmed A. (sous dir.) (1990), *L'enseignement public dans les Etats du Conseil de la coopération du Golfe : étude comparative (en arabe)*, Koweït : Dat As-Salassil
- ✓ Hélix L., (2011), *Histoire de la langue française*, Paris: Éllipses.
- ✓ Ibnu kathir (non daté), *Exégèse du Coran (Tafsir ibnu kathir)*, 7^{ème} édition, Dar al-kutub al-ilmiya.
- ✓ Israël F. et Lederer M., (2005), *La théorie interprétative de la traduction, de la formation... à la pratique professionnelle*, Paris/Caen : Minard, Lettres Modernes.
- ✓ Jakobson R., (1968), *Essais de linguistique générale*, traduit de l'anglais par N. Ruwet, Paris : édition de Minuit.
- ✓ Keppel G., (2004), *Fitna, guerre au cœur de l'islam*, Paris : Gallimard.
- ✓ Ladmiral J-R., (1994), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.
- ✓ Laplace C., (1994), *Théorie de langage est théorie de la traduction, les concepts clefs de trois auteurs : Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris)*, Collection traductologie, n° 8, Paris : Didier Érudition.
- ✓ Lavault, E., (1998), *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*, Didier Érudition.
- ✓ Lederer M., (2006), *La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*, Caen : Minard, Lettres modernes.
- ✓ Luxenberg C., (2007), *The Syro-Aramaic Reading of the Koran : a Contribution to the Decoding of the Language of the Koran*, Berlin: Verlag Hans Schiler.
- ✓ Margot J.- C., (1979), *Traduire sans trahir : la théorie de la traduction et son application aux textes bibliques*, l'Âge d'homme.
- ✓ Martinot C. et Amr A. Ibrahim (sous dir), (2003), *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, Paris : éd. Kimé.
- ✓ Ministère de l'information, (1986), *L'enseignement entre hier et aujourd'hui (en arabe)*, Royaume de Bahreïn.
- ✓ Ministry of Education a (2008), *The Development of Education : National Report of the Kingdom of Bahrain (Inclusive Education : the Way of the Future)*, Kingdom

- of Bahrain, Report Presented to the Forty-Eight Session of the International Conference on Education (ICE), Geneva, 25-28 November.
- ✓ Ministry of Education b, *Development of Education in the State of Bahrain*, Educational Statistics Section, Information & Documentation Centre, Ministry of Education.
 - ✓ *Mounged classique arabe/français* (1996), Beyrouth (Liban) : Dar el-machreq.
 - ✓ Mounin G., (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris : éditions Gallimard.
 - ✓ Mounin G., (1994), *Les belles infidèles*, Paris : Presses universitaires de Lille.
 - ✓ Nida E., (1964), *Toward a science of translating*, Netherlands : E. J. Brill.
 - ✓ *Nouveau Dictionnaire arabe/français et français/arabe* (2008), Beyrouth (Liban) : éditions Milelli.
 - ✓ Peeters J., (1999), *La médiation de l'étranger : une sociologie de la traduction*, Arras : Artois presses Université.
 - ✓ Pergnier M., (1993), *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille : Presses universitaires de Lille, éd. Remaniée.
 - ✓ Porquier R. et Py B., (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris : Didier - collections Crédit Essais.
 - ✓ Puren C., (1996), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan, CLÉ international.
 - ✓ Puren C., (2000), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Crédif/Didier.
 - ✓ Robert J. P., (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
 - ✓ Roman A., (1986), *Théorie et pratique de la traduction littéraire du français à l'arabe*, Paris : Méridiens Klincksieck.
 - ✓ Sabt A., (1977), Bahreïn : *Une île du golfe Arabique*, Thèse de troisième cycle de géographie, Université scientifique et médicale de Grenoble 1.
 - ✓ Schäffner C et Adab B, (2000), *Developping Translation Competence*, Amsterdam : John Benjamins B. U.
 - ✓ Schmidt J. J., (1994), *Le français pour les arabophones*, Paris : Assimil.
 - ✓ Seleskovitch D. et Lederer M., (1989), *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Bruxelles-Luxembourg : Didier érudition Opoce, Collection traductologie, n° 4.

- ✓ Seleskovitch D. et Lederer M., (2001), *Interpréter pour traduire*, Paris : Didier Erudition, collection traductologie.
- ✓ Seleskovitch D., (1975), *Langage, langue et mémoire, étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, Paris : Minard, Lettres modernes.
- ✓ Taliton C., (1986), *Traduire : pour une pédagogie de la traduction*, Toronto : éditions du CREF.
- ✓ Tritten J. L., (1999), *Histoire de la langue française*, Paris : Éllipses.
- ✓ Vinay J-P. et Darbelnet J., (1977), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris : Didier.
- ✓ Walter H. et Baraké B., (2006), *Arabesques : l'aventure de la langue arabe en Occident*, Paris : Robert Lafont, Editions du temps.

B – Articles et rapports

- ✓ A.S, (1974), « La population de Bahreïn », *Population*, vol. 29, n° 6, pp. 1157-1158.
- ✓ Ambassade de France à Bahreïn (2008), « Bahreïn, situation économique et financière », missions économiques, fiche de synthèse.
- ✓ Ambassade de France à Bahreïn, (2008), « L'investissement direct étranger à Bahreïn en 2007 », missions économiques, fiche de synthèse.
- ✓ Ambassade de France, (2007), « Le commerce extérieur de Bahreïn en 2006 », missions économiques, fiche de synthèse, ambassade de France à Bahreïn.
- ✓ Ambassadeur de France à Bahreïn, (2000), « Cultural and Academic Relations top the Agenda for Co-operation », Interview, *Images*.
- ✓ Bail R., (2001), « En classe avec ou sans traduction », *Le français dans le monde*, n° 314, mars-avril., pp. 49-50.
- ✓ Ballard M., (1984), « La traduction relève-t-elle d'une pédagogie », In *La traduction de la théorie à la didactique*, études réunies par M. Ballard, Université de Lille III.
- ✓ Ballard M., (1990), « Ambiguïté et traduction », in Ballard M., *La traduction plurielle*, Ballard M. (sous dir.), Presses universitaires de Lille.
- ✓ Berreby J.-J., (1962), « La situation politique des émirats du Golfe Persique », *Politique étrangère*, vol. 27, n° 6, pp. 567-580.

- ✓ Besse H., (1970), « Problème de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Langue française*, vol. 8, n° 1.
- ✓ Besse H., (1998), « Trois genres de traduction » in Forges G. et Braun A. (éds), *Didactique des langues, traductologie et communication*, Paris & Bruxelles : De Book Université, pp. 9-28.
- ✓ Bloudel E., (1996), « La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée en classe de langue », *Carnets du Cediscor*, n° 4, pp. 47-59.
- ✓ Boisseau M. et Chuquet H., (2009), « Présentation. Linguistique et traduction : réflexions théoriques et Applications », *Revue Française de Linguistique appliquée*, n°1, vol. XIV, 5-9.
- ✓ Bourgey A., (1991), « Les travailleurs étrangers dans les pays arabes du Golfe », *Revue des mondes musulmans et de la méditerranée*, vol. 62, n° 5, pp. 130-135.
- ✓ Calza J., (1987), « Les langues voisines et la traduction pédagogique », *Le français dans le monde*, recherches et applications, numéro spécial (Retour à la traduction), Août-Septembre, pp. 144-149.
- ✓ Carrasco E. et Masperi M., (2004), « L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique », In Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée : pratiques, représentation, gestions*, Paris : l'Harmattan, pp. 131-148.
- ✓ Cormier M. C., (1985), « Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation », *Méta*, Vol. 30, n° 4, pp. 353-359.
- ✓ Dagut, M., (1976), « Can Metaphor be Translated ? ». *Babel*, n° 22, pp. 21-33.
- ✓ Darbelnet J., (1971), « Sémantique et civilisation », *le Français dans le monde*, n° 81, pp. 16-17.
- ✓ Darbelnet J., (1988), « L'apport de la stylistique comparée à l'enseignement de la traduction », *Méta*, Vol. 33, n° 2, pp. 133-141.
- ✓ De Carlo M., (2006), « Quoi traduire ? Comment traduire ? Pourquoi traduire ? », *Revue de la didactologie des langues cultures et de la lexiculturologie*, n° 141, pp. 117-128.
- ✓ Déjean Le Féal K., (1976), « Le perfectionnement linguistique », *Études de linguistique appliquée*, n° 24, pp. 42-51.
- ✓ Déjean Le Féal K., (1993), « Pédagogie raisonnée de la traduction », *Méta*, Vol. 38, n° 2, pp. 155-197.

- ✓ Dossart A., (2005), « Faux sens, contresens, non sens... un faux débat? », *Méta*, vol. 50. N° 1, pp. 107-119.
- ✓ Durieux C., (1991), « Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction », *Le français dans le monde*, n° 243, sept., pp. 66-70.
- ✓ Durieux C., (2005), « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *Méta*, vol. 50, n°1, pp. 36-47.
- ✓ Edward W. Said, (2004), « La langue arabe, la Rolls et la Volkswagen », *Monde diplomatique*, n° août.
- ✓ Fields J. R., (1983), « Un retour à la traduction comme moyen d'étude », *French review*, Vol. LVI, n° 3, pp. 456-457.
- ✓ Franck Romero, Entretien, *Images*, n° 2, décembre 2000, p. 32-33.
- ✓ Gémar J.-C., (1985), « Réflexions sur la manière de traduire ou les trois états de la traduction », *Méta*, n° 3, pp. 236-241.
- ✓ Gile D., (1986), « La traduction médicale doit-elle être réservée aux seuls traducteurs-médecins ? Quelques réflexions », *Méta*, Vol. 31, n° 1, pp. 26-30.
- ✓ Gile D., (1992), « Les fautes de traduction : une analyse pédagogique », *Méta*, Vol. 37, n° 2, pp. 251-262.
- ✓ Gottesman C., (2006), « Quelques réflexions sur la traduction littérale » *Études de linguistique appliquée*, n° 141, pp. 95-106.
- ✓ Haddad K. (1994), « Problèmes du français langue seconde au Liban » in Abou S. et Haddad K., (1994), *Une francophonie différentielle*, Paris : l'Harmattan, pp. 425-434.
- ✓ Hardane J., (2000), « La formation du traducteur arabe : le cas de la mise à niveau linguistique », *Méta*, Vol. 45, n° 3, pp. 475-479.
- ✓ Hermeline L., (2001), « Enjeux théoriques et pratiques de la traduction », *Le français dans le monde*, n° 314, mars-avr., pp. 45-46
- ✓ Hewson L., (1993), « L'avenir du thème à l'université », in Ballard M., *La traduction à l'université : recherches et propositions didactiques*, travaux et recherches, Presses universitaires de Lille, pp. 171-184.
- ✓ Kocourek R., (1988), « Les comparaisons linguistiques et la comparaison bilingue intégrale », *Méta*, Vol. 33, n° 4, pp. 542-549.

- ✓ Ladmiral J.-R., (1984), « Pour la traduction dans l'enseignement des langues : “version” moderne des humanités », In *La traduction de la théorie à la didactique*, études réunies par M. Ballard, Université de Lille III.
- ✓ Ladmiral J.-R., (2004), « Dichotomies traductologiques », *La linguistique*, n° 40, pp. 25-50.
- ✓ Ladmiral J.-R., (1972), « La traduction dans l'institution pédagogique », *Langages*, Volume 7, Numéro 28, p. 8 – 39.
- ✓ Ladmiral J.-R., (1972), Introduction, *Langages*, Volume 7, numéro 28, pp. 3-7.
- ✓ Ladmiral J.-R., (1987), « Techniques esthétiques de la traduction, quelle théorie pour la pratique traduisante ? », In journées européennes de la traduction professionnelles, *Encarages 17*, Université Paris VIII, Vincennes à Saint-Denis, Hachettes, pp. 190-196.
- ✓ Lapriore L., (2006), « À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues », *Revue de la didactologie des langues cultures et de la lexiculturologie*, n° 141, pp. 85-94.
- ✓ Laroussi F. et Albalawi I., (2011), « La traduction de l'arabe et l'arabe à l'heure de la mondialisation » in Oustinoff M. (sous coord.), *Traduction et Mondialisation*, Paris : Hermès, pp. -95-114.
- ✓ Lavault E., (1987), « Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction », in *Le Français dans le monde*, Numéro spécial : *Retour à la traduction*.
- ✓ Le Cunff C., (2008), « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle » In Schuwer M et al. (sous dir.), *Pragmatique de la reformulation, type de discours interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaire de Rennes.
- ✓ Lehmann D. et Moirand S., (1980), « Une approche communicative de la lecture », *Français dans le monde*, Recherches et applications, n° 153, pp. 72-79.
- ✓ Lenoir F., Lafitte S., Alili R., Gilliot C., Chebel M. et Arkoun M., (2006), « Le Coran », *Monde des religions*, n° 19, pp. 30-33.
- ✓ Lyadri R., (1997), « Problématique des équivalences sémantiques et de la traduction dans des dictionnaires arabe-français », *Méta*, Vol. 42, n° 1, pp. 142-146.
- ✓ Marçais W. (1930-31), « La diglossie arabe dans l'enseignement public », *Revue pédagogique*, tome CIV, n° 12, pp. 401-409.

- ✓ Mefftah T. N., (2003), « Traduction et plurilinguisme/traduction et culture », In Mejri S. et al., *Traduire la langue, traduire la culture*, Tunis/Paris : Sud Editions/Maisonneuve et Larose.
- ✓ Moore D., (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7.
- ✓ OMC, (2007), « Examen des politiques commerciales – Bahreïn », rapport du secrétariat, WT/TPR/S/185.
- ✓ Pacha-Abdesselam L. B., (2011), « La traduction de la métaphore : quel(s) procédé(s) pour quelle(s) culture(s) ? », *Synergie Pologne*, n° 8, pp. 69-81.
- ✓ Papadima M, (2001), « Redéfinir la place de la traduction dans l'enseignement des langues », *Le français dans le monde*, n° 314, mars-avr., pp. 47-48.
- ✓ Pergnier M., (1972), « Traduction et sociolinguistique », *Langages*, Volume 7, Numéro 28, pp. 70 – 74.
- ✓ Pergnier M., (1976), « L'envers des mots », *Études de linguistique appliquée*, n° 24, pp. 92-126.
- ✓ Pergnier M., (1981), « Théorie linguistique et théorie de la traduction », *Méta*, vol. 26, n°3, pp. 255-262.
- ✓ Pergnier M., (2004), « Traduction et linguistique : sur quelques malentendus », *La linguistique*, n° 40, pp. 15-24.
- ✓ Poirier E., (2003), « Conséquences didactiques et théoriques du caractère conventionnel et arbitraire de la traduction des unités phraséologiques », *Méta*, Vol. 48, n° 3, pp. 402-410.
- ✓ Prudent L.-F., (1981), « Diglossie et interlecte », *Langages*, vol. 15, n° 61, pp. 13-38.
- ✓ Reitzen J.-L., (2009), « Bahreïn : un État avec lequel la France a densifié ses relations », Rapport de l'Assemblée nationale n° 2341.
- ✓ Roberts R. P. et M. Pergnier, (1987) « L'équivalence en traduction », *Méta*, Vol. 32, n° 4, pp. 392-402.
- ✓ Robin C, (1991), « Les langues de la péninsule Arabique », *Revue des mondes musulmans et de la méditerranée*, vol. 61, n° 1, pp. 89-111.
- ✓ Sayah M., Nagem R. et Zaghouani-Dhaouadi H., (2009), « La langue arabe, histoire et controverses », *Synergie Espagne*, n° 2, pp. 63-78.

- ✓ Spilka I. V., (1981), « Ambiguïté et traduction », *Métra*, vol. 26, n° 4, pp. 332-337.
- ✓ Tabutin D. et Bruno Schoumaker, (2005), « La démographie du monde arabe et du Moyen-Orient des années 1950 aux années 2000, synthèse des changements et bilan statistique », *Revue Population*, Institut national d'études démographiques, n° 5-6, pp. 611-724.
- ✓ Taliton C., (1984), « Place de la linguistique en pédagogie de la traduction », In *La traduction de la théorie à la didactique*, études réunies par M. Ballard, Université de Lille III.
- ✓ Tonia N., (2006), « Les unités de traduction au service d'Etapos : une pratique raisonnée de l'Etapos, appréhension de la langue étrangère », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n°141, pp. 77-84.
- ✓ Vaerenbergh L. V., (2005), « Linguistique et théorie(s) de la traduction : réflexion(s) scientifique(s) au profit du traducteur », In Peeters J. (cous dir), *La traduction : de la théorie à la pratique et retour*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 19-25.
- ✓ Varshney R., (2006) « Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? le cas de l'évaluation en langue étrangère », *Les cahiers de l'Acedle*, n° 2, Recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.
- ✓ Vezin L., (1976), « Les paraphrases : étude sémantique, leur rôle dans l'apprentissage », *Année psycholinguistique*, n° 76, pp. 177-197.
- ✓ Vio H-M., (2002), « Sens et absence de la traduction dans l'enseignement », In Delas D., *Traduire 2*, Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche texte/Histoire, textes réunis et présentés par Delas D., pp. 83-95.
- ✓ Xiaoyi Y., (1999), « Débat de siècle : fécondité ou recréation », *Métra*, Vol. 44, n° 1, pp. 61-77.
- ✓ Youssi A., (1983), « La triglossie dans la typologie linguistique », *La linguistique*, volume 19, fascicule 2, *Revue de la Société Internationale de linguistique fonctionnelle*, Paris : Presses Universitaires de France,.

C - Sitographie

- ✓ Chevalier C., (1994) « Traduction et didactique des langues ». <http://www.encuentrojournl.org/textos/7.5.pdf>
- ✓ Meillet A., *Quelques hypothèses sur des interdictions de vocabulaire des langues indo-européennes*. <http://gallica.bnf.fr>
- ✓ United Nations Development Programme, Arab Fund for Economic and Social Development, (2003), « The Arab Human Development Report 2003 – Building a Knowledge Society, New York. www.arabfund.org
- ✓ Ambassade de France à Bahreïn :
www.ambafrance-bh.org
- ✓ Centre d'études françaises :
www.uob.edu.bh/centers/ara/french/main.asp
- ✓ Ministère de l'éducation nationale de Bahreïn :
www.education.gov.bh
- ✓ Organisme des informations et des communications :
(Central Informatics and Communications Organization)
www.cio.gov.bhg
- ✓ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture Unesco:
www.unesco.org
- ✓ Université de Laval au Canada :
www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/Bahreïn.htm

INDEX ALPHABÉTIQUE

A

Ambiguïté 224, 229, 241, 304
Analyse .. 21, 133, 146, 147, 149, 159, 161, 190, **198**, 206,
219, 260, **322**
Anglais ... 15, **45**, 52, 74, 81, 108, 136, 144, 164, 167, 171,
185, 195, **268**, 274 (et un peu partout)
Anticipation 165, **314**, 316, 326
Arabe
classique..... **42**, **275**
dialectal..... **44**, 54, 59, 148
moderne... 42, **43**, 46, 52, 54, 55, 58, 59, 64, 121, 133,
138, 148, 163, 167, 169, 191, 202, 276, 279, 283,
289 (et un peu partout)
standard *Voir arabe moderne*
Archipel 142
Automatisme 16, 260, 261, 262

B

Bahreïn **27**, 59, 60, 74, 131, 142, 160, 211, 264, 312,
332 (et un peu partout)
Barbarisme 207
Belles infidèles..... 128, 256
Bible 114, 118, 123, 249
Bilinguisme 75, 211, 269

C

Calque 121
Campus..... 142
Chiffre..... 236, 237, 266
Circonlocution 121
Cognitif 129, 250
Compétence
extralinguistique 206, 238, **245**, 250
linguistique..... 15, 143, 163, 174, 179, 184, 189, 206,
245, 251, 305, 311
Compréhension 87, 104, 109, 133, 140, 144, 148, 153,
164, 171, 175, 180, 183, 200, 245, 266, 280, **314**, 315,
324, **334** (et un peu partout)
Contexte 16, 59, 86, 102, 144, 145, 165, 184, 198, 201,
206, 219, 226, 235, **242**, 250, 302, 327
Contresens 199, **202**, **203**, **206**, **310**, **328**
Contrôle..... 104, 112, 137, 149, 153, 173
Cooccurrence **208**
Coran..... 244, 247, 276
Corpus 159, 161, **198**, 207
Correspondant 120, 215, 226, 231, 232, 237, 257, 310,
321
Culture..... 20, 42, 48, 56, 69, 91, 101, 119, **122**, 148, **192**,
225, 236, 268, 281, 310

D

Décodage 90
Destinataire..... 123, 200, 221, 251, 256, 298
Déverbalisation 250, **252**, 255, 258
Dictionnaire... 90, 145, 165, 171, 196, 207, 224, 233, 237,
303, 316, 324
Didactique..... 14, 25, 110, 131, 176, 179, 183, 254, 331,
334
Diglossie **18**, **54**, 277
Discours .. **86**, 92, 119, 126, 171, 180, 181, 206, 222, 239,
251, 280, 305

E

Emetteur 251, 298
Emprunt 121
Encodage..... 90
Enonciateur..... *Voir émetteur*
Entretien 80, 137, 140, **156**, 159, 187
Equivalent 94, 101, 117, 121, 126, 134, 169, 193, 195,
203, 207, 219, 232, 255, **267**, 285, 302
Evaluation *Voir Contrôle*
Expression..... 97, 105, 140, 143, 174, 202, 211, 219, 252,
254, 263, 319, 322, 326

F

Faux sens..... 199, **203**, 244
Fidélité/infidélité 128, 207, 222, 254, 256
Formation ... 47, 50, 69, 77, 137, 188, 190, 258, 274, **311**,
335
Français langue étrangère..... 17, 41, **48**, 59, **73**, 108, 134,
141, 142, 146, 159, 162, 167, 170, 199, 259, 313 (et
un peu partout)

G

glossaire 144, 165, 186, 207, 237, 270, 333
Grammaire..... 44, 87, 94, 100, **101**, 105, 151, **166**, 177

I

Implicite 257, 298
Instructions officielles 21, 89, **136**, 141, 146, 149, 158,
175, 332
Intercompréhension 44
Interférence 16, 88, 106, 107, **209**, **213**, 255, 260, 281,
295
Interlinguistique..... 279
Interview 21, 314

Intraduisibilité 120, 122, 125

K

Koïné 276

L

L1 *Voir* Langue de départ

L2 *Voir* Langue d'arrivée

Langage 81, 108, 120, 125, **176, 181, 311**

Langue cible..... *Voir* Langue d'arrivée

Langue d'arrivée..... 19, 86, 90, 106, 127, 134, 172, 207, 232, 239, 250, 267, 314, 329 (et un peu partout)

Langue de départ 19, 90, 91, 116, 120, 127, 172, 232, 239, 250, 254, 310 (et un peu partout)

Langue source *Voir* Langue de départ

Langue(s)

de spécialité 15

étrangères..... 14, 15, 41, 62, 83, 91, 93, 99, 109, 113, 131, 136, 138, 160, 188, 194, 254, 262, 269 (et un peu partout)

indo-européenne 269, 277

intermédiaire 25, 137, 145, **184, 268, 270**

latines..... 280

maternelle 15, 44, 53, 55, 81, 85, 89, 93, 97, 100, 103, 105, 110, 112, 133, 137, 144, 149, 155, 157, 160, 162, 184, 192, 197, 210, 225, 255, 260, **262, 328, 330** (et un peu partout)

minoritaire **51**

mortes..... 85, 93, 103

romane..... 277

sémitique 42, 53, 275, 280, 284

vivantes..... 87, 94, 102, 105, 113

Langue/parole 86, 126, 129, 240, 250

Langue-culture 124, 194

Lecture globale..... 165, 327

Lexique .. 43, 108, 144, 151, **162, 184, 195, 222, 234, 280, 301, 305, 316, 330**

Linguistique 20, **113, 180, 192, 231**

M

Mémorisation..... 178, 322, **326**

Message *Voir* discours

Métalangage *Voir* Métalinguistique

Métalinguistique 86, 99, 181, 193, 196, 220, 224

Méthodologie

audio-orale..... 16, **105, 111, 113**

audio-visuelle..... 16, **107, 111, 113**

classique..... *Voir* méthodologie traditionnelle

communicative..... 113, 141

directe 83, **99, 111, 141, 176**

grammaire-traduction..... *Voir* méthodologie traditionnelle

interactionnelle..... *Voir* méthodologie communicative

naturelle..... **98**

notionnelle-fonctionnelle *Voir* méthodologie communicative

traditionnelle 19, **93, 94, 99, 101, 110, 112, 161**

Mondialisation 14, 47, 264, 332

Morphologie 276, 289

N

Néologisme 121

Niveau

avancé..... 170, 173, 191

débutant 75, 89, 139, 142, 147, 148, 158, 170, 199, 208, 260, 325, 333

faux débutant 147

Nom propre 236, 266, 321

Non sens 199, **205**

Non-dit 124

O

Objectif 18, 87, 92, 101, 109, **147, 239, 280**

P

Panorama..... 142

Paraphrase **180**

Plurilinguisme 16, **51, 131, 331, 334**

Polysémie.... 182, 206, 228, **232, 238, 240, 245, 251, 266, 304, 327**

Production *Voir* Expression

Psycholinguistique 112

Q

Questionnaire 21, 150, 156, 159, 165, 190

R

Récepteur..... *Voir* destinataire

Réexpression..... *Voir* reformulation

Référent 182, 245

Reflets 142

Reformulation 116, **179, 252, 256, 319, 321**

Réunion pédagogique 137, 141

S

Sans frontières 142

Savoir-être 143

Savoir-faire..... 86, 143, 263, 264, 312

Signifiant 104, 109, 111, 120, 129, 182, 234, 251

Signifié 109, 120, 129, 182, 234, 251

Sociolinguistique 18, 114, 118, 311

Structure ... 16, 43, 86, 106, 117, 123, 167, 168, 197, 210, 220, 231, 260, 305, 311, 328

Stylistique 117, 256, 261

Syntaxe 118

T

Taxi 141, **142**, 148, 165, 169, 182, 186, 193, 270, 282, 314, 332

Terme technique 237, 266

Terrain 21, 146, 150, **156**, 158, 166, 278

Textes écrits 152, 156, 170

Thème **19**, **85**, **87**, 94, 96, 137, 173, 187

Traducteur 18, 91, 115, 124, 126, 129, 187, 225, 233, 246, 249, 264, 279

Traduction

- automatique 239
- didactique *Voir* traduction pédagogique
- écrite 170, 171, 173
- interlinguale 116, 193
- interprétative 133, **232**, **250**, 259, 265, 267, 288, 293, 305, 309, 313, 323, 335
- intersémiotique 116
- intralinguale 116, 193
- littéraire 218
- littérale 86, **218**, 266, 310
- mot à mot 172, **222**, 226, 255, 310
- orale 87, 152, 170

pédagogique 19, **85**, 151, 161, 259, 265, 311, 313, **314**

professionnelle 18, **91**, 187, 259

visuelle 111

Traductologie 87, **113**, 128, 130

Transcodage 88, 90, 127, 182, 233, 237, 254, 265, 281, 309, 321

Transfert 107, 119, 125, 128, 199

U

Universaux linguistiques 119, 124, **125**, 126, 281

V

Valeur 120, 199

Version 19, 85, **90**, 94, 137, 173, 174

Vision du monde 122

Voix et Images de France (VIF) 108

vouloir dire 92, 203, 251, 255, 313