

Didactique du FLE et traduction
ÉTUDES DIACHRONIQUES

NOTICE BIO-BIBLIOGRAPHIQUE:

MILCU, Marilena (n. 1970): maître de conférences, HDR au Département d'Etudes françaises et francophones de la Faculté de Lettres et d'Arts de l'Université Lucian Blaga de Sibiu. Elle dispense des cours d'interprétation simultanée et consécutive et de langages de spécialité. Ses domaines d'intérêt sont, outre l'interprétation et la pratique et la théorie de la traduction, la littérature de la génération éthique de 1930 et la didactique de la langue française. Ses publications portent sur la le domaine l'interprétation et de la traduction, *Etudes de traductologie et d'interprétariat*, 2009, Ed. Univ. Bucarest, sur les langues de spécialité, *Les langues de spécialité: de la théorie à la pratique de la traduction*, 2010, Ed. Univ. Bucarest et sur la littérature, *Camil Petrescu, la tragédie classique et la génération éthique de 1930*, 2009, Ed. Univ. Bucarest.

Tous droits réservés. Reproduction uniquement avec l'autorisation de l'auteur et indication de la source. Seules sont autorisées les copies ou reproductions réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, ainsi que les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, pédagogique ou d'information de l'oeuvre à laquelle elles sont incorporées. La maison d'édition décline toute responsabilité au sujet des opinions exprimées par l'auteur dans ce livre.

MARILENA MILCU

Didactique du FLE et traduction
ÉTUDES DIACHRONIQUES

« Le monde était si récent que beaucoup de choses n'avaient pas encore de nom et pour les mentionner, il fallait les montrer du doigt »
G. García Márquez (1968, p. 9)



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2019

Colecția FILOLOGIE

Redactor: Gheorghe Iovan

Tehnoredactor: Marilena Milcu

Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

MILCU, MARILENA

Didactique du FLE et traduction : études diachroniques / Marilena

Milcu. - București : Editura Universitară, 2018

ISBN 978-606-28-0847-1

37

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062808471

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2019

Editura Universitară

Editor: Vasile Muscalu

B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București

Tel.: 021.315.32.47

www.editurauniversitara.ro

e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021.315.32.47 / 07217 CARTE / 0745.200.357

comenzi@editurauniversitara.ro

O.P. 15, C.P. 35, București

www.editurauniversitara.ro

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	5
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE I. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES DES APPRENANTS.....	11
1.1. Les compétences linguistiques.....	12
1.2. Les compétences orales et écrites dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.....	14
1.2.1. Le CECRL: objectifs, définition.....	14
1.2.2. Le Volume Complémentaire du CECR.....	23
1.2.3. La nécessité d'un référentiel, les descripteurs de performances.....	31
1.3. La dimension sociale des compétences orales et écrites.....	84
1.3.1. Comment maîtriser l'expression écrite et orale dans la classe de FLE.....	86
1.3.2. Développer les compétences orales et écrites.....	89
CHAPITRE II. L'EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE DANS LA PÉDAGOGIE ACTIONNELLE.....	97
2.1. Actualisation des approches en didactique du FLE - évolution historique et grands principes des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FLE.....	97
2.1.1. Méthode \ méthodologie.....	98
2.2. Panorama des grands courants méthodologiques dans	

l'enseignement du FLE.....	102
2.2.1. La Méthodologie traditionnelle	102
2.2.2. La méthode naturelle	103
2.2.3. La méthodologie directe	104
2.2.4. La méthodologie active.....	105
2.2.5. La méthodologie audio-orale	107
2.2.6. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle	109
2.2.7. L'approche communicative	110
2.3. Principes fondamentaux et spécificités de la nouvelle approche actionnelle par rapport aux méthodes précédentes.....	112
2.3.1. L'approche actionnelle et ses particularités par rapport à l'approche communicative	121
2.4. Comment développer les compétences orales et écrites.....	126
2.4.1. La pratique de l'oral –le premier pas dans l'usage concret de la langue.....	126
2.4.2. Le profil de l'enseignement et de l'apprentissage pour la communication orale et écrite des étudiants... ..	127
2.4.3. Contextualiser la communication orale et écrite.....	130
2.4.4. Les activités de communication.....	131
2.5. Repères théoriques pour l'entraînement aux compétences de communication - production orale et écrite	134
2.5.1. Les caractéristiques de l'expression orale.....	135
2.5.2. Les caractéristiques de l'expression écrite.....	139
CHAPITRE III. LE ROLE DE LA TRADUCTION DANS LA CLASSE DE FLE.....	141
3.1. Les exercices de traduction en classe de FLE	150
3.1.1. Traduction pédagogique vs traduction	

professionnelle.....	150
3.1.2. Documents authentiques et traduction.....	152
3.1.3. Saisie d'un sens textuel ou authentiquement contextualisé.....	154
3.2. Suggestions méthodologiques.....	155
3.2.1. L'authenticité du texte implique celle de l'acte de traduire.....	155
3.2.2. A un niveau appréciable d'apprentissage, la traduction devenant acte plus réfléchi que réflexe	156
3.3. Traduction et didactique des langues.....	158
3.4. La recherche dans la traduction.....	164
3.4.1. Mondialisation des études sur la traduction.....	170
3.4.2. Points de vue sur la créativité en traduction	173
3.5. Nouvelles méthodes et technologies de la traduction.....	189
3.5.1. La traduction et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).....	189
3.4.3. La neurophysiologie de la traduction.....	192
3.5.2. Traduction automatique (TA) et traduction assistée par ordinateur (TAO).....	194
3.5.3. Histoire des outils d'aide à la traduction	195
3.5.4. L'évolution historique des systèmes d'aide à la traduction.....	198
3.6. Limitations et avantages des outils de traduction automatique et semi-automatique	201
3.6.1. Les mémoires de traduction.....	202
3.6.2. Environnement de la traduction.....	207
BIBLIOGRAPHIE	215

INTRODUCTION

La didactique des langues étrangères et particulièrement la didactique du FLE n'est pas une discipline nouvelle, son histoire débutant officiellement avec l'apparition de la méthodologie traditionnelle, la méthodologie de la grammaire traduction qui remonte au XVIIIème siècle.

On se propose par ce modeste volume une étude diachronique et quantitative, qui énumère les principales directions dans l'évolution des méthodologies du FLE et qui exprime aussi un point de vue sur la possibilité de réintroduction de la traduction dans l'apprentissage du français, nécessairement par le biais des nouvelles technologies.

Apprendre une langue signifie apprendre à communiquer dans cette langue, mobiliser toutes les ressources et les méthodes didactiques dans la transmission et l'acquisition des savoirs, se baser sur des ressources éducationnelles diverses et variées. Longtemps bannie de la classe de FLE, la traduction a été vue comme une manière d'imposer aux apprenants des règles de grammaire difficiles, des listes de vocabulaire à retenir par cœur et des structures lexicales figées.

Loin de contredire une longue histoire qui confirme, hélas, les coutumes périmées, on veut affirmer que la

traduction devrait abandonner la forme d'un exercice linguistique erroné et progresser vers un schéma dynamique, réaliste, basé sur des textes authentiques et qui réussissent un transfert culturel entre les langues.

La démocratisation des ressources Internet et multimédia, les opportunités offertes par les nouvelles technologies ouvrent une voie nouvelle aux exercices de traduction dont l'enseignant dispose pour mettre en œuvre une valorisation authentique et de nouvelles pratiques du traduire en classe de FLE.

CHAPITRE I

DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES DES APPRENANTS

La nécessité des compétences et de la mobilité langagière n'est plus, de nos jours, à démontrer; et dans un monde en perpétuelle transformation, il est, de toute évidence, nécessaire à s'accorder aux changements. L'accroissement de la mobilité des personnes induit une augmentation de la demande d'apprentissage en langues et partant de la nécessité des certifications fiables et officielles en langues.

Dans ce volume nous allons parler de quelques besoins qui se présentent déjà comme impératifs dans la communauté des enseignants et des apprenants en français.

L'objectif de tout professeur serait d'amener les élèves à être capables non seulement de communiquer en français, mais aussi de mettre en évidence leurs compétences langagières. Tout professeur doit réfléchir sur les pratiques de l'enseignement du français dans le but de renouveler, d'innover et d'échanger sur nos démarches didactiques.

L'innovation pédagogique passe par l'analyse des pratiques, par l'engagement et la motivation personnelle, par la créativité, en conduisant au questionnement, à la réflexion, à la

remise en question, à la recherche et finalement au changement. C'est un changement censé à mettre d'accord les impératifs de la société actuelle et les nouvelles orientations dans la didactique du FLE, en innovant.

1.1. Les compétences linguistiques

Les aptitudes sont des sous-systèmes opérationnels de la personnalité qui rendent plus facile la performance dans une certaine activité; elles expliquent les différences entre les personnes, en ce qui concerne leurs possibilités d'acquérir certaines connaissances ou habilités. Dans l'apprentissage des langues étrangères elles peuvent représenter la base de l'acquisition d'une nouvelle langue étrangère. Il faut faire la différence entre:

- habilité: activité routinière, automatisme;
- aptitude: disposition innée ou acquise à effectuer des apprentissages spécifiques;
- capacité: savoir ou savoir-faire illustré dans des comportements mesurables, des productions et des performances;
- expertise: compétence dans l'excellence.

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues les compétences générales-individuelles de l'élève ou l'utilisateur se basent surtout sur les savoir-faire et la compétence existentielle qu'il possède, mais aussi sur sa capacité d'apprendre. Dans le CCE, la compétence de

communication linguistique est définie par la relation des trois composantes spécifiques: linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La composante linguistique vise la formation des savoir-faire lexical, phonétique et syntaxique, tandis que la composante sociolinguistique valorise les aspects socioculturels de l'utilisateur; la composante pragmatique est l'usage fonctionnel des ressources linguistiques, dans l'interaction.

La compétence de communication linguistique implique des activités de communication variées:

- Réception –orale \ écrite;
- Production-orale \ écrite;
- Interaction.

Les activités communicatives de réception et de production sont indispensables pour toute activité interactive dont le but est d'informer et de modifier les attitudes et les mentalités au niveau du récepteur.

La compétence pragmatique utilise les ressources linguistiques par les actes de langage, concernant la cohérence et la cohésion du discours. Dans ce cas, l'impact de l'environnement socioculturel est très important.

A partir de cette vision innovatrice dans l'enseignement des langues étrangères, il faut souligner que, premièrement, le développement de la compétence de communication orale est très important, car elle représente le premier contact avec la langue, beaucoup utilisée (films, annonces, conversations). Le

lecteur devient le personnage principal dans ce processus, il est conscient de son rôle de transmettre le message.

C'est pourquoi dans l'enseignement des langues étrangères, l'enseignant visera la formation de la compétence d'expression écrite et orale.

1.2. Les compétences orales et écrites dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

1.2.1. Le CECRL: objectifs, définition

Afin de faire face à ce défi, les autorités éducatives ont été amenées à mettre en place des outils permettant d'orienter l'enseignement/l'apprentissage des élèves et des professeurs aux tendances européennes.

Donc, le Conseil Européen de Lisbonne a appelé les Etats membres, le Conseil et la Commission à établir un cadre européen définissant „les nouvelles compétences” que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent d'acquérir. Ce cadre devrait inclure TIC, culture technologique, langues étrangères, esprit d'entreprise et aptitudes sociales. Il ne se substitue cependant pas aux systèmes éducatifs nationaux existants. En vue d'arriver à une reconnaissance internationale des compétences, on a aidé les concepteurs d'examens à élaborer des procédures transparentes et concrètes à partir du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.

En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle, document qui recense toutes les compétences communicatives langagières à savoir les compétences linguistiques (lexique, grammaire, phonologie, orthographe), les compétences sociolinguistiques (registre, règles de politesse, capacité à reconnaître l'origine géographique et sociale), les compétences pragmatiques (structurer le discours, cohérence, organisation thématique etc.).

Le Cadre européen commun de référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) présente un schéma descriptif complet de la compétence langagière dans un ensemble de niveaux communs de référence (A1 à C2) définis dans des échelles de descripteurs, ainsi que des choix pour la conception de programmes sur l'enseignement plurilingue et pluriculturel, traité par la suite dans le Guide mentionné dans l'introduction.

Un des principes essentiels du CECR est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats éducatifs à

tous les niveaux. Sa définition des aspects de la compétence, sous forme de „je peux faire” (can do), fournit une feuille de route claire et commune pour l'apprentissage et est un outil bien plus nuancé pour juger des progrès que l'accent exclusif mis sur les notes dans des tests ou des examens.

Ce principe a pour fondement la vision du CECR selon laquelle le langage est un vecteur d'opportunité et de réussite dans les domaines sociaux, éducationnels et professionnels. Cette caractéristique clé contribue à atteindre le but que se fixe le Conseil de l'Europe qui est de faire d'une éducation inclusive un droit pour tous les citoyens. Le CECR sert non seulement d'outil de référence pour pratiquement tous les États membres du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne, mais il a aussi une influence notable au-delà de l'Europe et ce processus est constant et se poursuit.

En fait, le CECR n'est pas seulement utilisé pour apporter de la transparence et des éléments de référence clairs dans une perspective d'évaluation, il est également de plus en plus utilisé pour la réforme de programmes et la pédagogie. Ce développement reflète son fondement conceptuel avant-gardiste et a ouvert la voie à une nouvelle phase de travail autour du CECR débouchant sur l'amplification des descripteurs publiés dans le Volume complémentaire.

Avant de présenter les descripteurs, il est nécessaire de rappeler l'objectif et la nature du CECR. Nous prendrons d'abord en compte les objectifs du CECR, son schéma descriptif et l'approche actionnelle, ensuite les Échelles

communes de référence et la création de profils qui y sont rattachés, les descripteurs eux-mêmes, et les concepts de plurilinguisme/pluriculturalisme et la médiation, introduits dans l'enseignement des langues par le CECR.

1.2.1.1. Objectifs du CECR

Le CECR s'est fixé comme objectifs:

- de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays;
- d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues;
- d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les autorités éducatives à situer/placer et à coordonner leurs efforts (CECR Section 1.4).

Mais, au-delà de ces objectifs formels et institutionnels, le CECR cherche à poursuivre l'élan que les projets du Conseil de l'Europe ont donné à la réforme éducative. Le CECR fait non seulement la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage comme moyen de communication mais il propose une nouvelle vision, plus large, de l'apprenant.

Le CECR présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un „acteur social”, agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un changement de paradigme à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par

l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant.

Avec la perspective actionnelle du CECR, on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément.

On favorise ainsi une perspective de compétence illustrée par des descripteurs commençant par „Je peux (faire)” plutôt que par une perspective de déficience mettant l'accent sur ce que l'apprenant n'a pas encore acquis. L'idée est de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs „Je peux (faire)” qui représentent des objectifs pour l'apprenant.

Le CECR est essentiellement un outil destiné à aider à la planification de programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir-faire avec le langage. Le fondement d'une telle planification est assurée par l'apport d'un schéma descriptif complet comprenant des échelles de descripteurs „Je peux (faire)” sur autant d'aspects du dispositif que possible (CECR chapitres 4 et 5), et complété par des spécifications de contenus publiées séparément pour les différentes langues (Descriptions de Niveau de Référence (DNR)).

La mise à disposition du schéma descriptif commun, des niveaux communs de référence et des descripteurs définissant les aspects du dispositif à différents niveaux a pour fonction de procurer un métalangage commun pour l'enseignement des langues afin de faciliter la communication, le travail en réseau, la mobilité et la reconnaissance des cours et des examens. Il est cependant important de souligner encore une fois que le CECR est un outil permettant de faciliter les projets de réforme de l'éducation et non pas un outil de standardisation.

De même, personne ne contrôle ni ne coordonne son utilisation. Le CECR l'indique d'ailleurs clairement dès le début: „Soyons clairs: il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire.

Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser” (CECR. Avertissement, p. 4).

1.2.1.2. Comment définir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

On peut définir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Les Référentiels de niveaux par ses trois sous-titres.

Apprendre: le Cadre européen commun de Référence pour les Langues a été créé afin de pouvoir établir, pour toutes les langues et pour tous les apprenants, les éléments communs à atteindre au cours de chacune des étapes de l'apprentissage. Il permet aussi à chacun de définir précisément ses objectifs d'apprentissage, de savoir quel niveau de compétence il souhaite maîtriser, et cela dans chacune des compétences langagières. Le Cadre européen commun de Référence pour les Langues décrit également les différentes opérations à mettre en œuvre pour maîtriser ces éléments.

Enseigner: le Cadre européen commun de Référence pour les Langues définit six niveaux de compétences en langues, allant d'A1 (utilisateur élémentaire, à C2, utilisateur expérimenté). C'est là l'élément essentiel de l'ouvrage, car cette notion, en limitant le nombre de niveaux, fait disparaître les nombreuses et approximatives appellations utilisées jusqu'à présent dans les différents systèmes éducatifs et dans les centres de langues pour organiser les programmes et les cours de langues ainsi que pour évaluer le niveau d'un étudiant (grand débutant, faux débutant, moyen, supérieur, avancé, niveau 1, 2, 3, voire 4, etc.).

Le Cadre européen commun de Référence pour les Langues décrit, de façon quasi exhaustive, ce que recouvrent ces niveaux de compétences en termes de capacité: à tel niveau, „la personne est capable de...”; il détaille les compétences langagières en production et en réception orale et écrite, ainsi qu'en interaction, de même que les situations et les domaines