



AJGAL TRILINGUAL MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC JOURNAL

TACTIC Editions (TACTIC Consulting Group)

[www.dracaena-draco.com](http://www.dracaena-draco.com)

**L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE : LA METHODE  
TRADITIONNELLE RENAIT-ELLE DE SES CENDRES ?**

**FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: IS THE TRADITIONAL  
METHOD RISING FROM THE ASHES?**

Auteur (s) : **Kamal AGOUJGAL**

Catégorie : Sciences Humaines & Sciences de l'Education

Mis en ligne le 31/12/2024

## **L'acquisition d'une langue étrangère : la méthode traditionnelle renaît-elle de ses cendres ?**

### **Foreign language acquisition: is the traditional method rising from the ashes?**

Kamal AGOUJGAL

[k.agoujgal@uca.ac.ma](mailto:k.agoujgal@uca.ac.ma)

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Evaluation et Formation  
(LIRDEF)

*Cadi Ayyad University*

#### **Résumé**

Dépassée ou laissée de côté par les pédagogues et les didacticiens depuis plus d'un siècle, la traduction semble prendre une ampleur inégalée dans la didactique des langues étrangères. En effet, la méthode grammaire-traduction - ou méthode traditionnelle - marque un retour en force dans le monde entier comme moyen de prédilection pour l'acquisition d'une langue étrangère. A Maroc, et après une expérience ayant duré plus de 25 ans (1990-2015), on assiste à un abandon pur et simple de cette méthode après un recours forcé à son enseignement.

Avant de revenir sur l'expérience marocaine de l'enseignement de la traduction ou « terminologie scientifique » pour mieux initier les futurs étudiants scientifiques au français, langue presque exclusive d'enseignement des sciences et techniques aux études supérieures, cet article a pour premier objectif de démontrer l'importance de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères. Il mettra en évidence certains aspects théoriques reliés à la traduction avant de se pencher sur les applications pratiques de cette discipline à des fins pédagogiques.

**Mots clés :** traduction ; enseignement ; méthode grammaire-traduction ; langue étrangère ; pédagogie ; didactique du français...

#### **Abstract**

Outmoded or ignored for over a century, translation seems to be taking on unprecedented importance in foreign language didactics. Indeed, the grammar-translation method is making a strong comeback worldwide as the preferred means of foreign language acquisition. In Morocco, however, after more than 25 years of experience (1990-2015), this method has been abandoned outright, after a forced recourse to it.

Before looking back at the Moroccan experience of teaching translation or "scientific terminology" to better introduce future science students to French, the almost exclusive language of teaching science and technology in higher education, the first aim of this article is to demonstrate the importance of translation in foreign language teaching. It will highlight certain theoretical aspects related to translation, before looking at practical applications of this discipline for pedagogical purposes.

**Keywords:** translation; teaching; grammar-translation method; foreign language; pedagogy; didactics of French...

## Introduction

Eu égard à ses multiples aspects aussi bien théoriques que pratiques, la traduction est une discipline bien particulière. Même son enseignement n'a pas de visée unique. Etant rattachée aussi bien aux langues qu'aux échanges scientifiques, culturels, économiques et technologiques, elle est très convoitée depuis toujours, non seulement pour son utilité pragmatique, mais également pour les multiples enjeux qu'elle présente.

Dans les années 1950s, les linguistes proposaient d'étudier l'acte traductionnel au sein de la linguistique. L'éventail des approches qu'ils adoptèrent aux fins de décrire, analyser et/ou expliquer cette opération témoigne de l'interdisciplinarité de la traduction. Préconisant des modèles théoriques pour une étude scientifique de la traduction, certains linguistes se refusaient d'intégrer le paramètre du « sens » du texte source, par rapport au « sens » du texte traduit.

Quoiqu'il en soit la linguistique a le mérite d'avoir jeté les bases d'une réelle théorie de la traduction. Or, au début des années 1980s, la traductologie avait semble-t-il pris le relais de l'identification des critères scientifiques de l'activité traduisante. C'est ainsi que les praticiens s'affirmèrent également en tant que théoriciens. L'exemple le plus concret est celui de Danica Selescovitch. Enseignante de la traduction à l'ESIT, elle s'inspira de sa pratique de l'interprétation pour forger la théorie du «sens», laquelle est bien établie dans le monde francophone.

L'enseignement de la traduction ne fait pas exception à la règle du pluralisme qui a toujours marquée la traduction. En effet, la traduction est à la fois un moyen d'enseignement des langues étrangères et une finalité dans le cas de la formation des traducteurs. Nous sommes, par conséquent, en droit de poser les questions suivantes : La traduction est-elle une discipline plurielle ? Faut-il l'appréhender en tant qu'opération ou en tant que résultat ? Quelle place occupe-t-elle dans la scène éducative mondiale ? A-t-elle toujours le même statut terne ou revient-elle en force dans tous les domaines, y compris l'enseignement ? Qu'en est-il de la place qu'elle occupe dans le système éducatif marocain ?

Pour répondre à ces questions, il nous paraît pertinent de passer en revue les différentes définitions de la traduction et des principales problématiques inhérentes à sa pratique et surtout à son enseignement. Nous aborderons ensuite les finalités de l'enseignement de la traduction, tout en démontrant que l'une d'elle en particulier revient en force sur la scène éducative mondiale comme méthode d'enseignement des langues étrangères. Enfin, nous nous penchons sur la situation de la traduction dans le système éducatif marocain où la même méthode fut à contrario abandonnée, voire enterrée au moment même où elle renaît de ses cendres ailleurs dans le monde.

## 1. La traduction : une notion difficile à définir

Il est bien difficile, selon les traducteurs et les traductologues, de fournir une définition appropriée à la traduction. Ils s'accordent tous à déclarer, en effet, que les définitions existantes se limitent à une simple description de l'activité de traduction et ne rendent pas compte de la complexité de cette opération. Ainsi, la définition donnée par *Le Petit Robert* au verbe *traduire* (du latin *traducere*), qui veut dire « faire passer » et « faire que ce qui était énoncé dans une langue naturelle le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés »<sup>1</sup>, se focalise sur *le passage* d'une langue de départ (ou langue source) à une langue d'arrivée (ou langue cible). Cette définition, bien qu'elle signale la nécessité d'une *équivalence sémantique et expressive* entre les deux langues impliquées, ne précise pas l'importance de l'adaptation de la traduction au destinataire, et à son contexte socioculturel en particulier. Cette dimension sera reprise plus tard dans des définitions fournies par des linguistes, traductologues et traducteurs, d'autant plus que l'aspect socioculturel, ou du moins culturel, n'a cessé de susciter des débats aussi bien acharnés que controversés entre les théoriciens et les praticiens de la traduction.

Des linguistes et des praticiens de la traduction, littéraire notamment, se sont échinés à donner des définitions pertinentes de la traduction. Ainsi, Vinay et Darbelnet, deux chercheurs canadiens se focalisant sur la théorie de la traduction, affirmaient qu'il est important de considérer que «le bon traducteur ne traduit pas seulement des mots mais la pensée qui est derrière et que pour cela, il se réfère constamment au contexte et à la situation »<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *Le Nouveau Petit Robert de la langue française. (2008). Paris: Dictionnaires Le Robert-SEJER. p. 2592.*

<sup>2</sup> VINAY, J.-P., & DARBELNET, J. (1960). *La stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Paris: Didier, p. 63.

D'après Eco, la traduction est «dire presque la même chose dans une autre langue»<sup>3</sup>. Cette définition, en dépit de sa simplicité apparente, suggère néanmoins l'une des problématiques les plus épineuses de la traduction. En effet, le mot *presque* renvoie à l'impossibilité de la fidélité en traduction. C'est-à-dire que toute traduction est nécessairement une trahison, soit du texte original, soit de son auteur. Trahison légitime selon certains puisque la traduction est une réécriture, mais condamnée par d'autres arguant de la nécessité de rendre compte non seulement du style de l'original, mais également de son *esprit*. Nous verrons ultérieurement que ce caractère approximatif de la traduction nuit à l'image même de la traduction et a un impact sur ses représentations chez les différents acteurs du système éducatif marocain.

Georges Mounin, tout en posant la question de l'impossibilité de la traduction, explique cette *trahison* dans son ouvrage « Les belles infidèles »<sup>4</sup>. Il affirme que «la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification puis quant au style»<sup>5</sup>. Chez Mounin, la signification a une prévalence sur la forme, le style et l'expression. Ces trois éléments peuvent être relégués à l'étape suivante de l'activité traduisante. Quant à Jean-René Ladmiral, il définit la traduction comme « une activité humaine universelle rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du Globe »<sup>6</sup>. Sa finalité étant de dispenser de la lecture du texte original. La traduction est ainsi perçue de l'angle de sa fonction de communication. En effet, les gens en ont besoin aux fins d'assurer leurs échanges interculturels et de se mettre en contact en dépit de leurs différences linguistiques.

En somme, les théoriciens d'orientation linguistique tels que Vinay et Darbelnet, ainsi que Mounin, donnent des définitions nuancées de la traduction, tandis que les praticiens proposent parfois des déclarations qui illustrent la profondeur de l'activité traduisante, impliquant non seulement des équivalents linguistiques, mais une prise en compte de la dimension culturelle qu'impose ce transfert entre deux réalités socioculturelles distinctes.

Dans cette optique, Eco affirme : « On a déjà dit, et l'idée est établie, qu'une traduction ne concerne pas seulement un passage entre deux langues, mais entre deux cultures, ou deux encyclopédies. Un traducteur tient compte des règles linguistiques, mais aussi d'éléments culturels, au sens le plus large du terme »<sup>7</sup>. On déduit de toutes ces définitions que la traduction est un processus, pour le moins, complexe. Le mot traduction englobe d'ailleurs deux significations. Il décrit à la fois l'action de traduire et le résultat de cette activité, comme le précise Ladmiral. Les professionnels de la traduction le savent : l'activité de traduction est une tâche aussi compliquée qu'ingrate. En effet, il est impératif pour le traducteur de se plier aux exigences de *l'opération* elle-même en tenant compte, par exemple, d'un ensemble de considérations textuelles et extratextuelles, et qu'en fin de compte, et en dépit de tous les efforts consentis, la traduction, en tant que *résultat*, ne sera jamais parfaite et pourra être interminablement revue et améliorée, même après vérification de conformité des deux textes et révision syntaxique et stylistique.

Mais, rappelons que nous ne cherchons ici à aborder les problématiques liées à la traduction professionnelle, ni d'étaler fortuitement les différentes définitions fournies par les théoriciens et les praticiens de la traduction. Nous cherchons plutôt à préciser, à travers tout ce qui précède et ce qui suivra, que le terme « traduction » a autant d'acceptions et de significations qu'il semble indéfinissable, ou du moins insaisissable en raison des différents enjeux qu'il présente et des divers angles duquel il fut jusqu'ici abordé. Il convient de noter que, eu égard à ces considérations, la traduction n'est pas une discipline simple à appréhender, ni à enseigner. En témoigne le caractère récent des études, recherches et même de théories relatives à la traduction et à son enseignement.

## 2. Principales problématiques de la traduction<sup>8</sup>

En théorie comme en pratique, certaines notions ont constitué depuis toujours les problématiques fondamentales de la traduction. Si elles sont inhérentes à la fois à la conceptualisation qu'à la pratique de l'activité traductionnelle, c'est que souvent approches et théories ont servi surtout à décrire et/ou à

<sup>3</sup> ECO, U. (2007). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction* (M. Bouzaher, Trad.). Paris: Grasset, p.9.

<sup>4</sup> Cf. MOUNIN, G. (1955). *Les belles infidèles*. Paris: Cahiers du Sud.

<sup>5</sup> MOUNIN, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard, p. 12.

<sup>6</sup> LADMIRAL, J.-R. (1979). *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot, p.28.

<sup>7</sup> ECO, *Op. Cit.* p.190.

<sup>8</sup> Pour plus de détails voir GUIDERE, M. (2008). *Introduction à la Traductologie : Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, Bruxelles : De Boeck. p.41-99.

expliquer l'opération de traduction.

Les praticiens, qui étaient devenus traductologues comme ceux qui ne l'étaient point, avaient sans doute ressenti le poids de ces problématiques. Débattues, explicitées et remises incessamment en question dans le cadre de la multiplicité des approches et des théories, les questions notamment de « sens », d'« équivalence » et de « fidélité » ont, depuis les premières réflexions sur la traduction (années 1950s), constitué l'une des principales problématiques de la traduction et de la traductologie.

Il n'est donc pas étonnant que ces problématiques accompagnent également l'enseignement de cette discipline, que la visée de cet enseignement soit pédagogique ou professionnelle. Dans les exercices de thème et de version<sup>9</sup>, les enseignants des langues étrangères utilisent des critères d'évaluation qui rappellent l'une de ces problématiques. Ainsi, les erreurs de traduction, en thème comme en version, sont reliées au sens<sup>10</sup>. L'enseignant cherchera à repérer les « non-sens », les « faux-sens » et/ou les « contre-sens ». Il pourra ensuite examiner le degré « d'équivalence ».

Bien que l'équivalence entre le texte source et le texte cible apparaît comme une erreur moins grave, il n'en demeure pas moins qu'elle a constitué, comme nous l'avons vu (III. 2. *supra*), une question cruciale dans la distinction entre les approches linguistiques de la traduction et la théorie interprétative. En revanche, elle serait également le point commun entre différentes approches, modèles et théories de la traduction dans la mesure où l'on peut relever un éventail d'adjectifs qualifiant l'équivalence et renvoyant aux différentes approches : équivalence linguistique, sémantique, lexicale, pragmatique, sémiotique, stylistique, textuelle, communicative...

L'une des raisons qui font de ces notions de véritables problématiques réside dans leur ambiguïté. Ce caractère ambigu et ambivalent est d'autant plus ressenti dans une situation pédagogique. En effet, ces mêmes notions font partie du métalangage descriptif de la traduction. Les apprenants sont censés saisir ce métalangage et en maîtriser les multiples usages. Par exemple, en entendant la consigne : « *Donnez l'équivalent approprié aux termes suivants...* », l'apprenant, doit-il trouver l'équivalent lexical et sémantique convenable ou plutôt d'usage ? Doit-il paraphraser ou non les termes ? Doit-il les définir ? Doit-il trouver tout simplement des synonymes ou plutôt des termes équivalents dans une autre langue ? Il est évident que les problématiques théoriques de la traduction rejoignent celles de son enseignement. Si sa description et son explication ont fait couler beaucoup d'encre sans pour autant dégager une méthode parfaite pour servir son exercice pratique, l'enseignement de la traduction serait encore plus délicat et plus complexe. C'est ce que d'ailleurs affirment presque tous les théoriciens que nous venons d'évoquer, qui plus est les objectifs ne sont jamais les mêmes, de même que les langues, directement ou indirectement, impliquées dans chaque type d'enseignement.

Dans la section suivante, nous nous penchons justement sur l'enseignement de la traduction. Exploitée dans le cadre de la méthode grammaire-traduction, elle a servi de moyen incontournable d'enseignement des langues étrangères au XIXe siècle. Une centaine d'année plus tard, elle renaît de ces cendres répondant à un besoin de plus en plus pressant et se situant dans le sillage des études et recherches en traductologie qui prirent une ampleur et une importance sans précédent à l'aube du troisième millénaire.

### **3. La traduction : un enseignement à double finalité**

#### **3.1 Pédagogie de la traduction versus traduction pédagogique**

Eu égard au lien intrinsèque entre traduction et langue(s), il paraît bien légitime que l'enseignement de l'une s'appuie nécessairement sur l'apprentissage de l'autre. Mais, avant de montrer que les deux notions semblent aller tout naturellement de pair, il nous paraît utile de différencier la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction.

La traduction pédagogique (dite également didactique, scolaire et/ou universitaire) est une traduction métalinguistique dont l'emploi dans l'enseignement d'une langue étrangère vise à atteindre d'autres objectifs, lexicaux, syntaxiques ou stylistique. Autrement dit, la traduction n'est pas une fin en soi. Elle permet d'augmenter la compétence linguistique de l'étudiant, pourvue qu'elle ne soit pas le seul moyen d'enseignement de la langue étrangère.

En revanche, la pédagogie de la traduction, que certains appellent également traduction professionnelle, s'appuie sur la bonne connaissance, voire la maîtrise des langues impliquées dans la traduction par les futurs traducteurs. La traduction étant ici une finalité, il s'agit de mettre les différentes théories de la

---

<sup>9</sup> La *version* est un exercice scolaire qui consiste à traduire un texte d'une langue étrangère dans la langue de l'élève. Il s'oppose au *thème* qui consiste à suivre la démarche inverse.

<sup>10</sup> Pour plus de détails sur cette question, voir LADMIRAL, J.-R. 1972. « *La traduction dans l'institution pédagogique* » in *Langages*, 7e année, n°28, La traduction. p. 8-39.

traduction au service de la formation des traducteurs.

En vue de mettre en lumière cette dichotomie, qui porte souvent à confusion, et de répondre essentiellement à la question : « En quoi l'enseignement de la traduction professionnelle se distingue-t-il des exercices de traduction didactique ? », un colloque dédié à cette question fut tenu du 27 au 30 avril 1997 à l'Université Paris XII. Les travaux dudit colloque furent réunis dans un ouvrage intitulé justement : « Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement »<sup>11</sup>. Par « l'enseignement de la traduction » on entend la pédagogie de la traduction. Il s'agit de l'enseignement de la traduction dans le cadre de la formation professionnelle des traducteurs. En revanche, « la traduction dans l'enseignement » désigne la traduction pédagogique ou scolaire (ou encore universitaire, selon le contexte de son enseignement). Il s'agit de l'adoption de la traduction comme exercice ou activité intégré(e) dans l'enseignement d'une langue étrangère. Cela renvoie à la méthode traditionnelle d'enseignement des langues étrangères, dite aussi méthode grammaire-traduction, considérée comme la première méthode d'enseignement des langues étrangères. Elle s'appuyait sur la traduction comme moyen de rapprochement entre la langue maternelle et la langue étrangère à enseigner dans le cadre d'une approche comparative. Parue au XVIII<sup>e</sup> siècle et abandonnée au début du XX<sup>e</sup> siècle, cette méthode revient en force, dans les classes des langues étrangères un siècle plus tard.

Aujourd'hui, les recherches et les études sur cette question sont légion. Les approches méthodologiques se multiplient incessamment, qu'il s'agisse de la pédagogie de la traduction ou de la traduction comme outil de la didactique des langues étrangères. Si, au début, la méthode grammaire-traduction s'était imposée, semble-t-il sans texte fondateur, comme méthode exclusive d'enseignement des langues dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, la fin du XX<sup>e</sup> marque un prolongement novateur et plus approfondi de la relation enseignement/traduction.

### 3.2 La traduction pédagogique : une méthode qui renaît de ses cendres

Il est admis que la première *méthode*<sup>12</sup> d'enseignement des langues étrangères exploitait l'outil de la traduction. La méthode grammaire-traduction, dite également méthode traditionnelle, serait utilisée en Europe pour l'enseignement des langues étrangères, notamment du latin dès le XVIII<sup>e</sup> siècle. Elle se basait sur la traduction de textes littéraires écrits en langue étrangère dans la langue maternelle<sup>13</sup>. Celle-ci était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue de l'apprenant. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la méthode grammaire-traduction s'est vue encore plus enrichie d'exercices de version tout en continuant à utiliser le thème, dont la visée était la mémorisation de phrases de la langue étrangère.

Bon nombre de chercheurs spécialisés en didactique des langues estiment que cette méthode fut abandonnée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>14</sup>. Toutefois, cette approche ne semble pas avoir disparu complètement des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Bien au contraire, avant même la publication des premières études de traductologie, la méthode contrastive et la méthode communicative semble maintenir le principe du recours à la langue maternelle et aux analogies entre les deux langues impliquées : celle à apprendre par l'apprenant et celle qui lui sert de référence, la sienne.

En effet, l'analyse contrastive qui vise à repérer les différences entre la langue de départ et la langue d'arrivée et à comparer les structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicosémantiques, propose d'aborder l'enseignement de la langue étrangère en s'appuyant sur ce principe de comparaison. Robert Lado<sup>15</sup>, qui est l'un des fondateurs de cette méthode, distingue transfert et apprentissage, le premier pouvant être positif ou négatif, c'est-à-dire que le transfert interlinguistique peut permettre l'utilisation de nouvelles expressions correctes ou, au contraire, induire en erreur

<sup>11</sup> Voir DELISLE, J. et HANNELORE, L.-J. (Sous la direction de). 1998. *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

<sup>12</sup> Henri Besse estime que tous les ouvrages et dictionnaires où la méthode traditionnelle fut mentionnée n'expliquent pas en quoi consistait cette méthode (techniques pratiques). Il montre ensuite que la technique de la traduction interlinéaire existait déjà au XVI<sup>e</sup> siècle grâce à *Giles Du Guez (dit Giles Duwes en anglais, précepteur de Mary of England, fille d'Henri VIII, Roi d'Angleterre) qui a publié : « An Introductory to lerne to rede, to pronounce and to speke French trefwly »*. Voir BESSE, H. (2011). « *Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire* », in *Synergie Chine* N°6-2011, p. 13-23.

<sup>13</sup> Ici on parle bien de *langue maternelle*. Nous verrons plus tard que cette question, bien que primordiale en traduction et en enseignement des langues, n'est pas prise en compte dans l'enseignement de la traduction au Maroc où la réalité sociolinguistique des apprenants est plurielle.

<sup>14</sup> Voir PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international.

<sup>15</sup> LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

l'apprenant. En reposant sur le principe d'élimination, l'apprentissage permettrait de faire disparaître les transferts négatifs. La traduction serait donc un moyen qui rendrait possible une telle comparaison entre deux systèmes, ainsi qu'une vérification plus facile de l'apprentissage.

Plus tard, l'approche communicative réemploiera la traduction. Elle servirait à faire « apparaître les signifiants correspondants aux signifiants de la langue maternelle de l'apprenant et lui faire comprendre que les signifiés auxquels il renvoie, ne se recoupent qu'approximativement ». Cette idée fut empruntée, à Lado comme le précise Arroyo<sup>16</sup>.

Actuellement, la traduction est une pratique courante dans tout système d'apprentissage des langues étrangères. En effet, la traduction est en passe de devenir la « langue de l'Europe » comme le précise Umberto Eco. Ainsi, en France, par exemple, elle est introduite dans toutes les filières de LEA (langues étrangères Appliquées) et de LLCE (Langues, Littératures et Civilisations Etrangères)<sup>17</sup>, qui plus est, elle est une épreuve fondamentale dans les concours de recrutement des enseignants de langue seconde. Il va sans dire que la traduction est aujourd'hui plus qu'une nécessité. Elle est perçue à la fois en tant qu'outil servant l'enseignement des langues étrangères et vecteur d'une union dans le contexte de la diversité culturelle et linguistique que l'on cherche d'ailleurs aujourd'hui plus que jamais à protéger aussi bien à l'échelle nationale qu'internationale. Ses apports aux transferts interlinguistiques en contexte scolaire et universitaire sont de plus en plus probants. Il en va de même pour sa fonction de communication et d'échange entre les peuples du monde. Pour toutes ces raisons, et face à cette pression grandissante, les traductologues et les pédagogues ne cessent d'élaborer des théories et/ou d'adopter des approches relatives à la pédagogie de la traduction et à la traduction pédagogique. Nous consacrons ce qui suit à l'enseignement de la traduction dans le contexte marocain où semblerait, à priori, coexister pédagogie de la traduction et traduction *pédagogique*.

#### 4. La traduction au Maroc : l'échec d'une approche hasardeuse

Au début des années 1990s, la traduction fut ajoutée au programme des sections scientifiques au cycle secondaire qualifiant. Puisqu'il est impossible, sur le plan didactique et méthodologique, d'enseigner la traduction professionnelle à des lycéens<sup>18</sup>, l'on peut affirmer, de prime abord, qu'il s'agissait de la *traduction pédagogique*. La date de son introduction dans le cursus et la nature des bénéficiaires ne font que confirmer qu'elle fut instituée dans l'objectif de renforcer les capacités linguistiques en langue étrangère, en l'occurrence le français (scientifique).

Ayant duré 25 ans (1991-2016) avant de disparaître complètement du système éducatif marocain, cet enseignement fut dicté par les conséquences de l'arabisation des sciences. Constatant que les nouveaux inscrits aux sciences et techniques à l'université n'arrivaient pas à s'adapter, les responsables songèrent à la traduction comme remède miracle et introduisirent, de manière hâtive et hasardeuse, une solution qui resta palliative à bien des égards. Car en l'absence d'un solide socle théorique, d'une vision claire et d'une planification rigoureuse, les indices d'échec ne tardèrent pas à apparaître.

##### 4.1 Un recours forcé à la traduction *pédagogique*

Initiée en 1978 par Laraki<sup>19</sup> dès son ascension au ministère de l'éducation nationale (gouvernement d'Octobre 1977, présidé par Ahmed Osman), l'arabisation des matières scientifiques a façonné sans doute et de manière irréversible le système éducatif marocain<sup>20</sup>. Car, en obtenant le premier baccalauréat scientifique entièrement arabisé en 1989, le bachelier est confronté à une réalité, voire à un dilemme :

---

<sup>16</sup> Cf. ARROYO, E. (2008). « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », in : LEA/LANSAD : Convergences/Divergences. Vol. XXVII, N°1, Apliut.

<sup>17</sup> Voir GUILLAUME, A. (2007). « La traduction : théorie(s) et pratique(s), diachronie et synchronie, TICE ou non TICE? », in *Texto!* Juillet 2007, Vol. XII. Guillaume se penche dans cet article sur l'importance de l'enseignement de la traduction dans le contexte d'une Union européenne plurilingue et faisant face à la montée en puissance du « Globish » (global english).

<sup>18</sup> Les instituts et écoles de traduction aux quatre coins du monde accueillent des candidats qui ont accompli au moins 2 ans d'études universitaires, de préférence en langues. Car la maîtrise des langues de travail (l'une est nécessairement maternelle) est une condition pour l'accès à ce genre de formation.

<sup>19</sup> Moha Hajjar dans son livre « *Ségrégation : La "mission" française au Maroc vs la mission de l'école Marocaine* », souligne que le nom de « Laraki » est l'un des noms les plus fréquents parmi les bacheliers issus des 30 lycées français au Maroc, avec 343 occurrences durant la période 1968-2005.

<sup>20</sup> Voir BENYAKLEF, Mustafa. 1989. « Arabisation et enseignement supérieur », in revue *Al-Asas*, n° 92, août 1989, p. 35-43. Voir aussi SEHIMI, Mustapha. 1989. « Maroc : SOS Université », *Arabies*, décembre 1989.

la langue d'enseignement des sciences et techniques dans toutes les institutions de l'enseignement supérieur n'est pas l'arabe, mais bien souvent le français. Une transition délicate, sinon impossible est ressentie aussi bien par les étudiants que par les enseignants.

Par ailleurs, au terme de l'arabisation des sciences, l'Observatoire National des Langues de la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat fit état d'un constat pour le moins alarmant. Ainsi, des études, menées entre 1990 et 1992, révèlent que les lycéens de 3ème année sciences expérimentales et même les étudiants en 1ère année de médecine (à la Faculté de médecine de Rabat) ont de très grandes difficultés d'expression écrite et orale et d'assimilation de contenus scientifiques en français<sup>21</sup>.

Si pour les matières non scientifiques (Histoire et géographie ; philosophie ; psychologie ; sociologie ; études islamiques...), le problème de la transition, dû au changement la langue d'enseignement, n'était pas posé pour les étudiants de ces disciplines à l'université), il n'en demeure pas moins qu'à partir de 1994, ils étaient confrontés au spectre du chômage. Granguillaume rapporte que c'est à partir de 1995 « que débute le mouvement des diplômés chômeurs, qui va durer plusieurs années : une bonne partie d'entre eux seraient formés en arabe »<sup>22</sup>.

Certes, l'arabisation, dans son sens le plus large, était considérée comme une option, voire une priorité politique, mais sa mise œuvre, en tant que projet d'envergure dans le système éducatif, a posé un certain nombre de problèmes objectifs. Car, bien au-delà des enjeux nationalistes et identitaires auxquels s'attachent encore bon nombre de ses défenseurs, ce choix est devenu, semble-t-il, un facteur d'échec et d'exclusion pour bien des générations.

Pour certains chercheurs, au lieu d'accuser l'arabisation de tous les maux, il faudrait admettre que ces générations n'auraient *accusé le coup* si la politique linguistique du pays était cohérente. C'est-à-dire que les lauréats des universités ayant étudié en arabe auraient pu s'intégrer facilement dans l'administration ou dans le tissu socioéconomique n'eût été le privilège dont jouit encore la langue française dans les institutions publiques et privées. Si ces affirmations sont fondées dans le cas des disciplines dispensées en arabe, elles ne sauraient expliquer la contradiction criante au niveau des disciplines scientifiques où l'enseignement est assuré, d'abord, en arabe pour se poursuivre ensuite en français.

Ce changement de la langue d'enseignement débouche sur un apprentissage *décousu* : un fossé énorme entre le secondaire et le supérieur fut créé et ne cessa de se creuser. L'arabisation, qui n'a pas touché l'enseignement supérieur – et ne le pouvait pas : ressources limitées et enjeux de la modernité obligent –, a créé ainsi une discontinuité dans le processus d'apprentissage des sciences.

Ayant pris conscience de l'ampleur de l'hécatombe et sous l'impulsion des constats alarmants de bon nombre de chercheurs et organismes, le ministère de tutelle (MEN) tenta de « colmater les brèches ». En effet, le MEN réagit *illico presto* en intégrant progressivement la matière de « traduction » ou « terminologie » dans les programmes des sections scientifiques au lycée. Une solution, semble-t-il, non planifiée et par conséquent improbable à un problème de cette taille.

L'enseignement de la traduction était destiné à pallier cette discordance de langue d'enseignement entre les études secondaires et universitaires et permettre d'assurer une transition souple et sans faille pour les bacheliers scientifiques. Mais, a-t-on réussi à atteindre ces objectifs ? Les bacheliers des sections scientifiques sont-ils qualifiés, sur le plan linguistique, à poursuivre leurs études à l'université sans difficultés ? Ont-ils les prérequis linguistiques nécessaires pour pouvoir surmonter ce changement de la langue d'enseignement ? Cette solution (intégration de la traduction scientifique) était-elle fructueuse ou plutôt préjudiciable ?

Aujourd'hui, l'abandon pur et simple de l'enseignement de la traduction au secondaire qualifiant et la généralisation, tout aussi hâtive du baccalauréat international où les sciences sont dispensées en langues étrangères, notamment en français, semble indiquer l'échec de cette mesure palliative. Un revirement de situation impossible à imputer à la traduction proprement dite ou à la méthode grammaire-traduction qui renaît de ses cendres partout dans le monde, mais peut-être attribué à une mise en œuvre aberrante de cette méthode et à la méconnaissance criante des soubassements méthodologiques et didactiques de

<sup>21</sup> Voir à ce propos : BELLAZMIA, A. 1994. « L'enseignement de la langue française dans le contexte de l'arabisation des disciplines scientifiques et la formation aux techniques d'expression et de communication dans l'enseignement supérieur marocain », in *Recherches Pédagogiques, revue de l'association marocaine des enseignants de français (AMEF) N°4*, pp.79-86.

<sup>22</sup> GRANGUILLEAUME, G., 2004. « Aménagement linguistique au Maghreb », in *Revue d'Aménagement linguistique, Office québécois de la langue française, N°107*, hiver 2004, p.15-40.

ses applications dans l'apprentissage des langues étrangères.

## 4.2 Une mise en œuvre incohérente en deux temps

La traduction était perçue comme un moyen de rapprochement entre les deux langues française et arabe. L'on y songea de manière spontanée et procéda immédiatement à son introduction dans les programmes scolaires des sections scientifiques dans le cycle secondaire qualifiant. C'est ainsi que la traduction s'était imposée, dans un premier temps, sans fondements méthodologiques, sans orientations pédagogiques et sans enseignants spécialisés, sombrant ainsi dans une incohérence à plus d'une échelle. La seconde phase intervint 15 ans plus tard. Le MEN lança en 2006 le projet d'élaboration du curriculum et des orientations pédagogiques de la discipline, en plus de la publication de deux manuels (de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> années du baccalauréat). La mise en œuvre en 2007 de ce programme se voulait une véritable révolution par rapport à ce qui était jusque-là en vigueur, d'autant qu'il s'inspirait des dernières évolutions de la traductologie. Mais, loin de jeter enfin des bases méthodologiques et didactiques solides de l'enseignement de la traduction, cette refonte mènera vers une déroute totale.

### 4.2.1 Phase des premiers balbutiements (1991-2007)

Hafida Messaoudi nous apprend que la traduction s'est introduite au lycée en deux étapes: « En 1988, la note ministérielle n° 126 stipule que les élèves des branches scientifiques, et plus exactement les classes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, reçoivent un enseignement nouveau appelé « Activités pédagogiques et scientifiques » à raison d'une heure par semaine ; et ce n'est qu'en 1991, que l'on institue l'enseignement de la traduction scientifique à proprement parler (note ministérielle n°153) »<sup>23</sup>.

Même si la traduction proprement dite fut intégrée en 1991, l'appellation de la matière restait inchangée. Pendant une quinzaine d'années enseignants et élèves continuaient d'utiliser le vocable « activités scientifiques ». Bien plus, afin de rendre compte de la nature de ces activités, on n'hésite pas à employer le terme : « terminologie scientifique ». L'alternance de ces trois dénominations n'avait rien d'anormal puisque dans les notes ministérielles elles-mêmes on utilisait sans distinction les termes : traduction, terminologie et activités scientifiques.

Durant plus de quinze ans (1991-2007), l'enseignement de la traduction au lycée était régi par des notes ministérielles. Le déroulement des cours en classe, tel qu'il y est prévu, se présentait comme suit :

- 60 min. pour l'analyse du texte ou du document (dégager la structure thématique, étudier certains aspects sémantiques et stylistiques et enfin, relever, expliquer, commenter et *traduire les termes* figurant dans le texte).
- 60 min. pour la traduction de ce même texte (traduction collective).
- A cela s'ajoute des activités et exercices de compte-rendu et de prise de notes.

De même, la note n°142<sup>24</sup> préconise l'alternance des deux exercices de traduction : *le thème et la version*, ainsi que le recours aux manuels des trois matières scientifiques de base pour y sélectionner les textes et exercices qui serviront de document-support à la séance de traduction. Si les textes étaient extraits des manuels de mathématiques, de physique ou des sciences naturelles des trois années du baccalauréat, il n'en reste pas moins que ce choix dépendait souvent de la spécialité de l'enseignant de traduction. Il convient de noter que les enseignants étaient au départ des professeurs des sciences au collège avant d'être formés en traduction technique dans les Ecoles Normales Supérieures.

En raison du profil des enseignants, de la place qu'occupe la traduction dans les curricula du secondaire, du caractère coupé de ces activités « scientifiques », de l'enseignement de la langue étrangère, les instructions du MEN étaient loin d'être appliquées sur le terrain.

Les pratiques pédagogiques semblaient beaucoup plus axées sur la terminologie. C'est-à-dire la recherche d'équivalents arabes à des mots français. Il s'agit plus de transcodage dont l'objectif est la mémorisation du plus grand nombre possible de termes scientifiques français et de leurs équivalents en arabe. A partir d'observation de classe et d'entretiens avec les enseignants, une étude, menée conjointement par l'Unesco et le ministère de tutelle, souligne que « des ambiguïtés quant à la finalité

<sup>23</sup> MESSAOUDI, Hafida .2003. « *La traduction au Maroc : une discipline plurielle* », (En ligne): <[http://www.colloque.net/archives/2003/volume\\_1/maroc.pdf](http://www.colloque.net/archives/2003/volume_1/maroc.pdf)>, consulté le 22/05/2010.

<sup>24</sup> Citée par MESSAOUDI, *Op. Cit.* p. 169.

de ces activités en langue française subsistent : s'agit-il en priorité de cours de terminologie, de séances de traduction ou bien d'activités scientifiques prévues au programme, dispensées en français (et non pas en arabe) ? ».

Bien plus, le Conseil Supérieur de l'Enseignement<sup>25</sup> souligna que, lors de la rentrée 2007-2008, le besoin en professeurs de traduction s'élevait à 200 enseignants<sup>26</sup>. Or, la formation des formateurs n'avait jamais pu combler ce manque<sup>27</sup>. Il convient à cet égard de noter que, vu la carence en enseignants de traduction, un très grand nombre de directeurs de lycée, sous la pression de leurs supérieurs, imposaient aux enseignants des sciences de prendre en charge également les séances de traduction. Ces derniers s'en servaient, et c'est une pratique bien répandue, pour rattraper les retards éventuels par rapport à la chronologie prescrite des programmes de sciences, précise la même étude.

Prévue à la base pour dresser un pont entre le secondaire qualifiant et combler ainsi le fossé créé par ce changement de la langue d'enseignement, les notes ministérielles exigèrent également de la traduction **de valider les acquis scientifiques d'expression arabe et de consolider ses connaissances linguistiques dans les deux langues française et arabe**. La multiplicité des objectifs et leur caractère coupé de la réalité des pratiques de classe, du niveau des apprenants et de leurs besoins réels ont fini par donner à la matière un caractère hybride : même la langue de son enseignement n'était pas unifiée (on l'enseignait tantôt en arabe, tantôt en français). Parfois, même, des entretiens avec des enseignants de la traduction le confirment, les activités programmées tendent toutes à renforcer les capacités des apprenants en arabe au lieu du français. Dès lors la nécessité d'un curriculum unificateur des pratiques pédagogiques s'imposa.

#### 4.2.2 Phase de déroutement (2007-2016)

En 2007, L'adoption d'un Curriculum et des orientations pédagogiques propres à la matière, appelée désormais traduction, était en soi une avancée pédagogique et didactique significative à même de permettre d'organiser l'enseignement-apprentissage de cette discipline. Mais, il convient de signaler qu'à l'occasion de la mise en œuvre de ce nouveau programme, deux changements majeurs eurent lieu : (i)-La radiation de l'épreuve de traduction de l'examen régional du baccalauréat<sup>28</sup> et (ii)-l'élimination de la matière du tronc-commun (ou première année du secondaire qualifiant).

La publication des manuels la même année était la consécration de ce curriculum. Ils sont censés servir de référence incontournable pour les enseignants et les élèves. En effet, les manuels proposent d'emblée des supports textes, des définitions et des éclaircissements sur les procédés de la traduction, et ce en langues arabe et française, en plus de lexiques bilingues. Ceux-ci sont de deux types : terminologie scientifique bilingue en relation avec le support-texte et un lexique bilingue traitant des procédés linguistiques ou traductologiques. Mais, en réalité les contradictions que ces documents renferment condamnent à jamais l'enseignement de la traduction à l'échec, à la déroutement renforçant *le statut flou et terne de cette discipline au Maroc*. Nous avons relevé des contradictions à trois niveaux :

- les objectifs tracés et les compétences visées par rapport à la finalité de départ ;
- les pratiques pédagogiques;
- les contraintes didactiques.

##### a- Des objectifs et des compétences en déphasage avec la finalité de l'enseignement de la traduction

Elaborés en 2007 par le ministère de tutelle, le curriculum et les orientations pédagogiques relatives à l'enseignement de la traduction, tracent les objectifs de cette matière de la manière suivante :

« Le cours de traduction dans le secondaire qualifiant se doit de contribuer, dans un premier temps, à **la formation langagière bilingue de l'élève**. Le but étant de faire de l'élève **un bilingue relativement équilibré** (...) Il est vrai que les élèves reçoivent séparément des cours d'arabe et de français, mais le

<sup>25</sup> Actuellement appelé Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

<sup>26</sup> Le Conseil Supérieur de l'Enseignement .2008. *Rapport annuel, Volume 4 : Métier de l'enseignant*.

<sup>27</sup> Les enseignants de la traduction sont issus d'horizons multiples : 1) Anciens enseignants des sciences au collège, formés pendant 2 ans en traduction scientifique et technique aux ENS ; 2) enseignants des sciences au lycée reconvertis en professeurs de traduction après une formation d'une année ;3) Agrégés en traduction et 4) enseignants des sciences chargés de l'enseignement de la traduction.

<sup>28</sup> L'épreuve en question reste néanmoins obligatoire pour les candidats libres.

cours de traduction constitue pour eux l'occasion privilégiée de mettre en application, dans une optique bilingue et comparative, leurs acquis dans les deux langues. »

Bien plus, le cours de traduction devrait développer chez l'élève un *biculturalisme scientifique*. D'autant plus que cette discipline *marie le perfectionnement linguistique à l'apprentissage du savoir-traduire*. Autrement dit, la traduction pourrait être à la fois un moyen permettant à l'élève de développer son niveau en langues française et arabe, et un outil visant la maîtrise du discours scientifique français. En somme, si les curricula de 2007 adoptent les mêmes finalités que celles de 1991, il n'en demeure pas moins qu'il y a une contradiction bien nette entre les objectifs eux-mêmes d'une part et entre ceux-ci et la finalité de l'intégration de la discipline dans le cycle secondaire qualifiant, d'autre part. De tels objectifs paraissent tellement utopiques. Car sur le plan méthodologique et didactique, entre autres considérations, il est impossible de concilier traduction pédagogique et pédagogie de la traduction.

Le *savoir-traduire* est tributaire du *perfectionnement linguistique*. Autrement dit, Il n'est possible que le premier objectif soit atteint, nous l'avons vu précédemment, qu'à condition que l'apprenant ait, au préalable, une maîtrise quasi-parfaite des langues de travail (l'une d'elle est nécessairement la langue maternelle). Cette contradiction de départ a conditionné le reste. Les concepteurs du curriculum semblent assigner à cette matière une triple fonction : *la formation langagière double (en langues arabe et française)* et la formation en traduction.

En outre, l'insistance sur le *bilinguisme* arabe-français, voire même sur le *biculturalisme scientifique*, place la matière au-delà de son objectif de départ qui consistait uniquement à aider les futurs étudiants à surmonter des difficultés ultérieures (compréhension et réexpression du discours scientifique français). Il est à rappeler, à cet égard, que les théoriciens de la traduction, les traductologues et les pédagogues qui se sont penchés sur la question conviennent à l'unanimité du fait que l'activité traduisante relève d'une compétence intellectuelle reposant sur une bonne connaissance des deux langues *de travail* de l'apprenant. Or, on lit dans les orientations pédagogiques de la traduction au cycle du baccalauréat :

« Etant donné que les élèves scientifiques du secondaire qualifiant ne maîtrisent guère leurs langues de travail, il incombe au cours de traduction de les préparer à s'approprier les connaissances linguistiques qui leur permettent de percer le mystère des textes aussi bien en compréhension qu'en réexpression. Autrement dit, ce cours de traduction est appelé à contribuer au développement de la compétence linguistique bilingue de l'élève ».

Cet aveu est déroutant à bien des égards. Voilà que l'on veut initier les élèves au *savoir-traduire*<sup>29</sup> tandis qu'ils ne maîtrisent ni l'arabe, ni le français. En même temps, on exige de l'enseignant de traduction de servir d'auxiliaire à ceux des langues arabe et française alors même qu'il est à la base un enseignant des sciences (ou l'est encore) et qu'il doit, à raison de 2 heures par semaine, perfectionner ses élèves en 2 langues. Enfin, insister sur le bilinguisme équivaldrait à perdre un temps très précieux qui pourrait être consacré à limiter les difficultés ultérieures en français chez les étudiants scientifiques.

#### **b- Des pratiques pédagogiques axées sur la terminologie au lieu de la traduction**

Comme précisé plus haut, le refus par les enseignants d'un curriculum dépassant leurs propres capacités les a conduit à adopter des démarches et des pratiques qu'ils maîtrisaient tout en essayant de leur trouver un fondement dans le programme proposé et dans les orientations pédagogiques préconisées. En réalité, le curriculum lui-même, bien qu'il regorge de citations en référence à la théorie interprétative, propose aussi le modèle contrastif et comparatif des langues.

Partant de cette faille méthodologique, les enseignants se consacrent bien souvent à des exercices de correspondance terminologique français-arabe et arabe-français, privilégiant ainsi l'approche comparée à la théorie du sens, tout en pensant faire réellement de la traduction : l'expression « traduire les termes », utilisée par les concepteurs du curriculum eux-mêmes renforce cette illusion. Car la traduction, comme nous l'avons vu précédemment, ne consiste pas à trouver des correspondances, ni des équivalents aux termes isolés de leur contexte.

Si certains enseignants de la traduction et même certains étudiants nous renseignent que bien souvent les listes terminologiques bilingues sont un préalable à la traduction d'un texte en entier, cela n'exclut pas que cette démarche conduit, elle-même, à une conception et à une pratique erronées de la traduction proprement dite. En effet, les traducteurs professionnels savent très bien que les dictionnaires bilingues ne sont souvent d'aucun secours dans l'acte traductionnel. Les pédagogues de la traduction, à travers le

<sup>29</sup> C'est la vocation des établissements de formation des traducteurs, notamment l'Ecole supérieure Roi Fahd de Traduction de Tanger.

monde, ne cessent de le répéter aux apprentis traducteurs<sup>30</sup>.

L'activité la plus intéressante est sans doute la recherche documentaire dans la langue cible. Bien qu'elle soit un impératif établi dans le curriculum, le déroulement de cette activité est prévu hors classe. Mais, comme la matière de traduction représente un enjeu très faible pour les élèves au regard de son coefficient<sup>31</sup>, ils ne s'adonnent qu'à de très rares exceptions à cette activité.

Par ailleurs, la progression pédagogique du programme de deuxième année recèle encore plus de notions traductologiques au grand dam des acteurs concernés (enseignants et apprenants). Paru en 2007, le manuel « Parcours de traduction » dont les deux auteurs sont Mohamed Sakhi, inspecteur de traduction et auteur d'une thèse doctorat en traductologie soutenue la même année sous la direction de Lederer à l'ESIT, et Mohamed El Arar, inspecteur et coordonnateur central de traduction au sein du ministère, proposent comme fondement méthodologique la théorie du sens qui fut, rappelons-le, mise au point par l'école de Paris.

En effet, tout en se basant sur la théorie interprétative de Seleskovitch et Lederer de même que sur le modèle de Delisle, les auteurs semblent vouloir que le contenu pédagogique soit le reflet de l'évolution de la traductologie. Ainsi, nous pouvons relever en premier lieu, que les principes de la théorie du sens sont précédés de ceux des approches linguistiques, textuelle, et notamment de l'approche comparative. L'organisation et la progression des activités laissent entendre que la « transcodage », c'est-à-dire la traduction littérale est un préalable nécessaire au transfert interlinguistique (le texte d'arrivée est à même de produire le même effet sur le destinataire que le texte de départ).

Eu égard à l'importance cruciale de ce *flottement* méthodologique, nous estimons qu'il sera ici opportun de rappeler cette progression, d'autant qu'elle n'est pas clairement identifiable dans le programme de 2<sup>ème</sup> année. A noter également que celui-ci, bien qu'il se veuille le prolongement du programme de 1<sup>ère</sup> année, en traitant les unités 3 et 4, il n'est pas organisé en « séquences », mais plutôt en « parties »<sup>32</sup>.

Vu l'ampleur de ces quelques considérations pédagogiques, il n'est pas étonnant qu'elles se traduisent par de sérieuses implications didactiques accentuant les problèmes institutionnels et procéduraux de l'enseignement-apprentissage de la traduction dans les lycées où elle était dispensée. Car cet enseignement était loin d'être généralisé. A en croire certaines estimations, il couvrait à peine 40% des établissements à l'échelle nationale.

### **c- Des contraintes didactiques qui s'amplifiaient davantage**

Les contradictions que nous avons relevées au niveau des objectifs n'impliquent pas uniquement des problèmes sur le plan des démarches pédagogiques, mais sans doute aussi certaines contraintes didactiques. Les enseignants de la traduction n'avaient cessé de se plaindre du nouveau curriculum, des contenus des manuels et de la situation de crise que connaît la discipline, notamment après sa radiation de l'examen régional en 2007.

Au terme d'entretiens non directifs avec les enseignants de la matière, il apparaît clairement, au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus, que les contraintes didactiques sont d'une énormité et d'une variété telles qu'il conviendrait de noter une impossibilité d'une transposition didactique. Car, ne l'oublions pas, le savoir à transposer est flou, vague car illimité ou trop diversifié (savoir-traduire, perfectionnement linguistique en arabe, perfectionnement linguistique en français, appropriation du discours scientifique dans les deux langues dans une optique traductionnelle, description linguistique (lexicologique, syntaxique, stylistique...) et traductologique de l'acte traductionnel, classement et description des procédés linguistiques dans la formation des termes scientifiques et non scientifiques...). Par conséquent, les enseignants, dépourvus d'encadrement et de formation continue pertinente, continuent de se contenter d'établir des listes de terminologie scientifique. Ainsi, les activités menées en classe se limitent-elles bien souvent à la recherche des équivalents aux termes tirés du texte à traduire ou de celui proposé par l'enseignant (démarche à l'ancienne). Un enseignant ne peut suivre une démarche qu'il ne connaît pas, adopte tout naturellement celle qu'il maîtrise et qu'il croit en rapport avec la visée de son enseignement. La terminologie bilingue étant synonyme de traduction pour tous

<sup>30</sup> Voir, DELISLE et HANNELORE, *Op. Cit.* (Voir en particulier la préface de Maurice Pergnier).

<sup>31</sup> Le coefficient de la matière est 1, comparé à 7 pour la physique et à 3 pour le sport par exemple, il devient dérisoire, d'autant que la matière a été éliminée de l'examen régional du baccalauréat.

<sup>32</sup> Dans un déni flagrant de cette progression, l'Académie régionale d'éducation et de formation de Casablanca a carrément radié la matière du programme de 1<sup>ère</sup> année en suite à un incident institutionnel et pédagogique qui a défrayé la chronique en 2008. (L'académie attribua la note 00/20 au lieu de 20/20 à tous les élèves n'ayant pas étudié la traduction tandis que jusque-là la note maximale était une *coutume normalisée* dans bon nombre d'académies à travers le territoire national).

ceux qui connaissent peu celle-ci, semble être, elle l'a d'ailleurs toujours été, la pratique pédagogique la plus favorisée.

D'autre part, il y a un refus catégorique du nouveau curriculum et une aversion qui ne se font pas cacher envers les manuels. Ces derniers sont considérés par les enseignants eux-mêmes comme coupés de la réalité du terrain et que même les textes proposés pour traduction, en particulier dans le manuel de 2<sup>ème</sup> année, évoquent des thèmes, certes scientifiques, mais qui n'ont aucune relation avec les programmes des apprenants dans les matières scientifiques.

Bien qu'ils aient abouti à tracer les grandes lignes des principales contraintes des enseignants de traduction et qu'ils soient révélateurs de l'implication des compétences visées dans le cours de traduction et des objectifs qui lui sont attribués, ces entretiens n'étaient pas suffisants à donner une vue d'ensemble à même de déceler toutes les contraintes didactiques relatives à cette discipline. Nous ne pouvons nous appuyer sur les quelques entretiens avec certains enseignants, majoritairement *chargés de cours*, pour rendre compte de l'ampleur de la *déroute didactique*.

Nous avons procédé à la recherche de données plus exhaustives, dans des études et recherches par exemple, mais nous n'avons rien trouvé de pertinent. Toutefois, nous avons découvert sur internet un forum de discussion des enseignants de traduction<sup>33</sup>. Hébergé dans le site web de la Ligue (ou association) nationale des enseignants du secondaire qualifiant au Maroc<sup>34</sup>, ce groupe de discussion compte 79 membres<sup>35</sup>, c'est de loin le nombre de membres le plus élevé parmi tous les groupes de discussion sur ledit site. Les discussions sur la traduction et son enseignement viennent conforter les interrogations du corps enseignant sur les problématiques institutionnelles, pédagogiques et didactiques auxquelles ils font face.

La participation active des membres sur ce forum a eu un apport double pour cette étude. D'une part, cela nous a permis de mieux comprendre certains problèmes pédagogiques et didactiques auxquels les enseignants, à l'échelle nationale, sont confrontés et de leur façon de les surmonter. D'autre part, il est plus objectif de dégager des renseignements spontanés, car ménagés de toute contrainte institutionnelle et de tout questionnement d'une partie étrangère (un enquêteur ou un chercheur par exemple)<sup>36</sup>.

Après une lecture approfondie des discussions entre les enseignants de la traduction, il s'est avéré que les conclusions auxquelles nous avons abouties se confirment et se précisent davantage. Un extrait d'un billet publié sur le forum par l'un des participants, ayant conduit une enquête à ce sujet auprès de ses collègues, résume ce constat :

*« La quasi-totalité des enseignants ressentent une certaine insatisfaction, un certain malaise aussi bien sur le plan des activités d'apprentissage que celles d'enseignement (contenu), ainsi que sur le plan méthodologique (démarches didactiques et pédagogiques). [Cela] se complique de jour en jour en l'absence d'un accompagnement pédagogique efficace et d'une stratégie de formation continue à même de répondre aux vraies attentes des enseignants ».*

### **Conclusion**

L'enseignement de la traduction est une pratique à double finalité. Elle est soit intégrée dans les cours de langue(s) étrangères dans une démarche comparative, soit sert à former des traducteurs professionnels. Partant, la considérer comme matière à part entière, en la dissociant à la fois de l'enseignement de la langue étrangère et du discours scientifique français ne permet pas de l'intégrer dans la sphère de la traduction pédagogique. D'autre part, il est impossible également d'envisager que cet enseignement puisse être dispensé dans le cadre de la pédagogie de la traduction (formation de traducteurs professionnels). Bref, il est difficile d'appréhender l'enseignement de la traduction dans le secondaire qualifiant ni comme finalité, ni comme moyen de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, tel qu'elle est envisagée à partir 2007, la traduction se devait de *marier le perfectionnement linguistique bilingue au savoir traduire*. Elle est, par conséquent, perçue

<sup>33</sup> Voir le lien suivant : <http://arrabita.ning.com/group/enseignantsdelatraduction>

<sup>34</sup> Plus connue en arabe : *الرابطة الوطنية لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي*  
(*Arrabita Al-wataniya Li-Assatidate At-thanawi At-tha'hili*)

<sup>35</sup> Parmi les membres figurent également certains auteurs du manuel de 1<sup>ère</sup> année.

<sup>36</sup> Aujourd'hui, la procédure des sondages d'opinion n'est plus directe, au moyen de questionnaires par exemple, mais se base de plus en plus sur les réactions des internautes, notamment sur les réseaux sociaux.

comme moyen et comme finalité à la fois. Pis encore, elle doit servir le perfectionnement linguistique non seulement en langue étrangère, mais également en langue arabe. Cette approche, tout en étant inédite, est inconcevable. Les aspirations sont si importantes d'un enseignement qui pâtit terriblement d'une pénurie de chercheurs en la matière, d'encadreurs pédagogiques et d'enseignants spécialisés.

Au moment où la traduction marque un retour en force dans le monde, elle a encore au Maroc un statut flou et terne selon tous les praticiens et les chercheurs qui se sont focalisés sur la question. Pis encore, on abandonna complètement l'enseignement de cette discipline à partir de 2016, date de l'adoption du baccalauréat scientifique international. Censé être expérimental, ce retour à l'enseignement des sciences en français s'est rapidement généralisé d'abord au lycée, puis au collège, et ce quarante ans après le lancement du processus d'arabisation des sciences. Née dans le sillage de l'arabisation pour parer aux implications pédagogiques de celle-ci, la traduction pédagogique fut enterrée au moment même où elle renaît de ses cendres ailleurs.

Officiellement radiée du programme, les séquelles de l'arabisation sont toujours là : la traduction scientifique, basée sur les *devinettes terminologiques* arabe-français, semble devenir aujourd'hui une pratique (officieuse) d'enseignement et d'apprentissage des sciences non seulement au lycée, mais également à l'université.

## Bibliographie

### 1. Rapports et documents officiels :

Ministère de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. (mars 2012). *Projet du plan d'action du ministère 2013-2016*.

Ministère de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. (juin 2011). *Rapport annuel (2010) de la mise en œuvre du Programme d'Urgence*.

Ministère de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. (2008). *Rapport annuel, Volume 4 : Métier de l'enseignant*.

Royaume du Maroc, Commission spéciale Education Formation. (octobre 1999). *La charte nationale d'éducation et de formation*.

### 2. Ouvrages et articles :

ARROYO, E. (2008). *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement*. LEA/LANSAD : Convergences/Divergences, XXVII(1). Récupéré de <apliut.revues.org > Numéros > Vol. XXVII N° 1>.

BELLAZMIA, A. (1994). *L'enseignement de la langue française dans le contexte de l'arabisation des disciplines scientifiques et la formation aux techniques d'expression et de communication dans l'enseignement supérieur marocain*. Recherches Pédagogiques, AMEF, 4, 79-86.

BENYAKHLEF, M. (1989). *Arabisation et enseignement supérieur*. Al-Asas, 92, 35-43.

BESSE, H. (2011). *Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire*. Synergie Chine, 6(2011), 13-23.

CHAMI, M. (1987). *L'enseignement du français au Maroc : Diagnostic des difficultés et implications didactiques*. Casablanca : Imprimerie Najah El Jadida. 1re édition.

DEFAYS, J-M. (2005). *Le français en crise et en cause dans l'enseignement supérieur au Maroc (synthèse)*. Actes des journées d'études Langue, Communication et Informatique, Université de Oujda, Maroc, pp. 99-102.

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

DELISLE, J., & HANNELORE, L.-J. (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

DURIEUX, C. (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. Traductologie, Paris : Didier.

ECO, U. (2007). *Dire presque la même chose*. Expériences de traduction. Paris : Grasset.

FITOURI, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé.

GUIDERE, M. (2008). *Introduction à la Traductologie : Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. Bruxelles : De Boeck.

GUILLAUME, A. (2007). *La traduction : théorie(s) et pratique(s), diachronie et synchronie, TICE ou non TICE?* Texto!, XII.

HARRIS, B. (1973). *La Traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique*. Problèmes de sémantique (Cahier de linguistique), 1973-3.

HATIM, B., & MASON, I. (1997). *Communication across cultures: Translation and Contrastive Text Linguistics*. Exeter: Exeter U.P.

LADMIRAL, J., & LIPANSKI, E. (1989). *La communication interculturelle*. Armand Colin, Paris.

LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures : Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

LAMRANY-ALAOUI, R. (1998). *Le scientifique, l'expression, et la communication*. Recherches Pédagogiques, AMEF, 7, 15-22.

LAROSE, R. (1987). *Théories contemporaines de la traduction*. Presses de l'Université du Québec.

LAVAUULT, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris : Didier Erudition.

LEDERER, M. (1994). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.

LÖRSCHER, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies: A Psycholinguistic Investigation*.

MERROUNI, M. (1993). *Le problème de la réforme dans le système éducatif marocain*. Rabat : édition Okad.

MOATASSIME, A. (1992). *Arabisation et langue française au Maghreb*. Paris : PUF.

MOUNIN, G. (1955). *Les belles infidèles*. Paris : Cahiers du Sud.

- PERGNIER, M. (1978). *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- SAKHI, M. (2006). *Linguistique et enseignement de la traduction*. Turjumiyat (Traductologie), N°1.
- SEHIMI, M. (1989). *Maroc : sos Université*. Arabies, décembre 1989.
- VINAY, J.-P., & DARBELNET, J. (1960). *La stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Harrap.
- XIANGYUN, Z. (2010). *La Traductologie et les cours de traduction*. Études Chinoises, Paris, 55-67.