UNIVERSITY OF THE WITWATERSRAND, JOHANNESBURG

SCHOOL OF LITERATURE, LANGUAGE AND MEDIA

DEPARTMENT OF FRENCH AND FRANCOPHONE STUDIES

De la traduction à la médiation dans une classe de français langue étrangère en milieu plurilingue: le cas du Nigeria

(From Translation to Mediation in a Foreign Language French Classroom in a Multilingual Nigeria)

By

OKOM Emmanuel Otegwu

Submitted in accordance with requirements

for the degree of

DOCTOR OF PHILOSOPHY

in the subject

FRENCH

at the

UNIVERSITY OF THE WITWATERSRAND

SUPERVISOR: DR FIONA HORNE

APRIL 2021

Plagiarism Declaration

I declare that:

1. This essay is my own work.
2. I know it is wrong to plagiarise and that I shall be heavily penalised for doing so.
3. I understand that to plagiarise means to make use of another's ideas or writings and to pass them off as one's own.
4. Each significant contribution to and quotation in this essay has been cited and referenced.
5. I have not allowed anyone to copy my work with the intention to pass it off as his or her own.

Signature: Date : 28/04/2021

Remerciements

De prime abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Dr. Fiona Horne qui m'a suivi attentivement du début de la recherche jusqu'au dernier jet de la thèse. De par vos conseils et recommandations, vous avez été véritablement la directrice de thèse, une médiatrice lors des difficultés administratives et un vrai soutien dans les moments difficiles. J'ai appris de vous la rigueur scientifique et le pragmatisme dans le cadre universitaire. Mes remerciements s'adressent à Prof Dan Ojwang pour son soutien moral et financier lors de la rédaction de la thèse ; et de même tout le personnel de *School of Language, Literature and Media* pour leur encouragement. Je remercie aussi, et sincèrement, tous les participants aux séminaires d'études doctorales pour leurs nombreuses suggestions fructueuses, leur soutien et leur accueil amical. Ici, je ne peux oublier de mentionner les personnes suivantes : Ladi Kevin, Macdelyn Mosalagae, Dostin Lakika, Hope Iyawe, Édith Félicité Koumtoudji, Waidi Akanji et mon Pasteur de l'église de la Vie profonde, Dr Tayo Oyerinde à Wits ainsi que bien d'autres collègues qui ont fait preuve d'amitié. Les données présentées dans cette recherche sont, en partie, le résultat d'un travail de terrain qui a été réalisé grâce aux autorités du Village Français du Nigeria. J'exprime donc ma gratitude aux étudiants et aux enseignants qui ont accepté de répondre à mon questionnaire et de participer à l'enquête entreprise dans le cadre de cette recherche. Ma gratitude infinie à ceux qui, durant toutes les années de mon travail, m'ont particulièrement et patiemment soutenu en toutes circonstances: dans la joie et dans le chagrin, de loin ou de près, aussi bien spirituellement que physiquement. Je suis reconnaissant aux personnes telles que Dr Adeleke Joseph et Pasteur Dansu, Frère Ajagbe Stephen pour leur soutien exprimé de diverses manières.

Enfin, mon très grand merci à toute ma famille, très particulièrement à mon épouse Anna, mes filles-Bernice, Eunice et Grace, ma mère-Elizabeth Agbo Okom et à la mémoire de mon feu père-Micah Okom Otegwu, ainsi qu'à tous les autres membres de la famille qui n'ont pas été mentionnés. Je suis toujours reconnaissant au Seigneur Jésus Christ pour son soutien divin dont j'ai toujours abondamment joui.

Résumé

Prenant en compte l'espace universitaire, la présente thèse s'intéresse à la traduction pédagogique dans le domaine de la didactique des langues étrangères dans un milieu plurilingue comme le Nigeria. Sans aborder l'ensemble des questions relatives à la didactique de la traduction dans le contexte des langues, cette étude se propose d'intégrer la traduction en tant qu'instrument de médiation dans l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère (FLE) plus précisément au Village Français du Nigeria (VFN). L'usage de la traduction pédagogique dans une classe de langue étrangère a toujours été polémique et peu communicatif ; une telle situation est aggravée par le plurilinguisme qui entraîne certaines particularités pédagogiques et didactiques. Cette étude entend donc explorer quelques stratégies de médiation selon le CECRL et le paradigme constructiviste qui peuvent aider l'étudiant nigérian à atteindre l'interactivité communicative et langagière. À travers un corpus constitué d'observations de classe et d'interviews d'étudiants/enseignants basé sur l'approche qualitative, la recherche et l'analyse des données révèlent l'usage et l'emploi de la méthode traditionnelle ainsi que l'absence de médiation dans la classe de langue. Si l'on considère le pluralisme linguistique et la classe hétérogène, l'étude recommande plutôt que l'usage de la didactique soit intégré dans la médiation pédagogique dans la classe de langue dans un contexte sociolinguistique et socioculturelle complexe.

Mots-clés: Médiation, traduction, plurilinguisme, français, langue étrangère, enseignement, apprentissage, compétence, intégration

Abstract

Targeting the university space, this thesis focuses on the pedagogical translation in the foreign language teaching in a multilingual environment like Nigeria. This study does not intend to address all the issues relating to translation in the context of language learning as posed across the world. It rather proposes to integrate translation as an instrument of mediation in the learning and teaching of French as a foreign language at higher education level, with reference to the French Village of Nigeria (VFN). Pedagogical translation in the foreign language classroom is controversial and deficient with regard to communication. This situation is compounded by the multilingual nature of our classes which entails some pedagogical and didactic peculiarities. Hence, I explore some mediation strategies in accordance with the Common European Framework of Reference (CEFR) and the socio-constructivist paradigm, which can assist the Nigerian student of the French language in acquiring communicative and language interactivity skills. Thus, through a corpus that consists of qualitative-approach-based class observations and interviews of students and teachers, the data research and analysis reveal the rule of the traditional teaching method and the absence of pedagogical mediation in the language class. Within the perspective of multilingualism and heterogeneous class, as well as a sociolinguistic and sociocultural context, this research work recommends the use of integrated didactic of pedagogical mediation in the language class.

Keywords: Mediation, Translation, Multilingualism, French as a Foreign Language, Teaching, Learning , Competence , Integration

Table des matières

Plagiarism Declaration ii
Remerciements iii
Résumé iv
Abstract v
Table des matières vi
Liste des abréviations et acronymes xii
1.0 INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1: LE NIGERIA ET LA PERSPECTIVE PLURILINGUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES 13
1.1 Introduction 13
1.2 Le milieu institutionnel : le Village Français du Nigéria 13
1.2.1 L'historique et les objectifs du Village Français du Nigéria 13
1.2.2. Le classement des apprenants de français au VFN 15
1.2.3. Le programme d'immersion linguistiques pour les étudiants des universités 15
1.2.4. Les programmes parascolaires 16
1.2.5. La description des cours de traduction 17
1.3 Le plurilinguisme/ multilinguisme au Nigeria : Quelle perspective ? 20
1.3.1 Le Nigeria : la géopolitique de l'espace plurilingue 20
1.3.2. La perspective sociolinguistique et la représentation du bi-plurilinguisme 21
1.3.3 La hiérarchisation des langues au Nigeria 23
1.3.4 Les langues autochtones /maternelles 24
1.3.5 Les langues exogènes 25
1.4 L'histoirique de la traduction et l'évolution de l'enseignement du FLE 26
1.4.1 L'historique de la traduction au Nigeria 26
1.4.2 L'évolution de l'enseignement du français au Nigeria plurilingue 28
1.4.3 L'enseignement du français après l'indépendance du Nigeria 29
1.4.6 Le réseau franco-nigérian face à l'enseignement du français 31
1.4.7 Le rôle des associations dans l'enseignement du français 32
1.4.8 Le statut du français au Nigeria 32
1.4.9 Du français langue étrangère au français langue seconde au Nigeria :Un mythe ... 35
1.5 L'importance de la traduction et le français langue étrangère dans le plurilinguisme ... 35
1.6 Conclusion partielle 39
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE 40
2.1 Introduction 40

2.2 2 La médiation pédagogique dans une perspective socioconstructiviste 40
2.2.1 Lev Vygotsky (1896-1934) 42
2.2.2 La médiation en dialogue avec soi-même 43
2.2.3 La médiation par le dialogue avec autrui.....43
2.2.4 La médiation intersémiotique à travers des dispositifs pédagogiques.....46
2.2.5 Les applications pédagogiques de la théorie socioconstructiviste.....46
2.3 Le positionnement sur la notion de médiation 50
2.4. La médiation et la métacognition.....51
2.4.1 La planification.....53
2.4.2 L'anticipation.....53
2.4.3L'exécution des tâches.....53
2.4.4 La remédiation.....53
2.4.5 L'évaluation.....54
2 .4.6 La problématique de l'insécurité linguistique 54
2.5 Le plurilinguisme et la médiation.....55
2.5.1 La compétence plurilingue 56
2.5.2 Le lien entre le plurilinguisme, la traduction et la médiation.....58
2.5.3 Les approches plurielles 60
2.5.4 La compétence en traduction.....61
2.6 La traduction dans les universités : de la traduction à la médiation.....64
2.6.1 La traduction au sein des universités.....64
2.6.2 La définition et la problématique de la traduction.....64
2.7 La traduction pédagogique dans l'enseignement-apprentissage des langues.....66
2.7.1 La grammaire-traduction 66
2.7.2 La méthode directe 68
2.7.3 La Méthodologie audio-orale 69
2.7.4 Les méthodes audiovisuelles 70
2.7.5 L'approche communicative 71
2.7. 6 L'éclectisme.....72
2.7.7 La polémique sur l'usage de la traduction en didactique des langues étrangères ...72
2.7. 8 Le rôle de la traduction comme outil d'enseignement –apprentissage de langue ..74
2.8 La transition de la traduction à la médiation 76
2.8.1La traduction renouvelée: rapport entre paraphrase/reformulation/ résumé 76
2.9 Au-delà du concept de médiation selon le CECR 80
2.9.1 La définition de la médiation en général 81

2.9.2 La définition spécifique de la médiation pédagogique 82
2.9.3 La traduction comme une forme de médiation (en elle-même).....84
2.9.4 L'enseignant comme médiateur en soi-même 84
2.9.5 La communication comme une médiation en elle-même 86
2.9.6 .De nouveaux apports eu égard des concepts évoqués et la méthodologie 87
2.9.7 L'intégration de la traduction et la médiation dans une classe de langue 87
2.9.8 L'enjeu de la traduction comme cinquième compétence 89
2 .7 Conclusion partielle.....91
CHAPITRE 3: LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 92
3.1. Introduction : récapitulatif sur la recherche 92
3.2 Les perspectives de la recherche qualitative 92
3.3 Le rôle particulier de la recherche qualitative 96
3.4 La phénoménologie en perspective de la recherche qualitative 97
3.5 Les démarches de l'enquête 100
3.5.1 Le processus d'éthique 101
3.5.2 L'échantillon de la population 101
3.5.3 Les questionnaires des interviews 102
3.5.4 La réalisation des interviews 103
3.5.5 Le processus de l'analyse des données 104
3.5.6 Les problèmes logistiques 106
3.5.7 Le résumé des interviews 106
3.5.8 Les données préliminaires des interviews et observations de classes 107
3.6 Les observations des classes 107
3.6.1 Les critères des observations de classes 107
3.6.2 La démarche dans les observations 108
3.6.3 Les données préliminaires des observations de classes 109
3.6.4 Le résumé des observations de classes 110
3.7 Les critères de la médiation pédagogique dans le cadre de l'étude 111
3.7.1 La médiation : perception de compétence et de sensibilisation.....111
3.7.2 Les critères de médiation dans leur dimension sociale et affective.....111
3.8 Les critères de médiation de cogestion de la tâche 113
3.8.1 Le maintien de l'orientation / la médiation de la signification.....113
3.8.2 Les critères de médiation et du passage à l'autonomie 114
3.9 Les critères particuliers du plurilinguisme 114
3.10 Conclusion partielle.....114

CHAPITRE 4: LES PERCEPTIONS SUR LA LANGUE FRANÇAISE, LA TRADUCTION ET LA MÉDIATION EN CLASSE PLURILINGUE 116
4.1 Introduction 116
4.2. Le prestige du français 116
4.2.1 Le prestige du français chez les apprenants 116
4.2.2 La communication bi-plurilingue: libre-échange national et international 118
4.2.3 La motivation et l'apprentissage 119
4.2.4 La motivation intrinsèque chez les étudiants 119
4.2.5 La motivation extrinsèque dans l'apprentissage du français 121
4.3 Le champ affectif et linguistique 122
4.3.1 Le manque de confiance en soi 123
4.3.2 La peur de la critique et l'exclusion des interactions sociales 124
4.3.3 Le complexe d'infériorité 125
4.3.4 La frustration en classe de langue étrangère 126
4.3.5 Les problèmes physiologiques dans l'apprentissage du FLE 127
4.3.6 L'insécurité linguistique en compétences de grammaire 128
4.3.7 Les difficultés linguistiques en lecture et compréhension 130
4.3.8 L'insécurité linguistique et l'interférence linguistique 131
4.4 Les difficultés éprouvées par les apprenants dans la traduction 133
4. 4.1 L'insécurité linguistique et le lexique en traduction 134
4.4.2 La difficulté d'équivalence 135
4.4.3 La problématique de la traduction littérale 136
4.4.4 La traduction et le phénomène du transcodage 137
4.4. 5 La perception de la sélection des textes de traduction 138
4.4.6 L'évaluation de la traduction en classe de langue 140
4.5 Les perceptions des interviews dans les leçons typiques de traduction 141
4.5.1 Lire et traduire des textes 141
4.5.2 Des surprises sur la médiation en leçon typique 143
4.5.3 L'approche contrastive en classe de FLE et traduction 144
4.5.4. La perception du plurilinguisme et de la traduction 144
4.5.5 La perception de l'apprentissage implicite et explicite 146
4.5.6 La perception de la traduction et des quatre compétences langagières 147
4.5.7 La perception de la traduction comme outil communicatif et pédagogique 148
4.5.8. Les représentations du plurilinguisme en traduction 149
4.5. 9. La perception de l'usage de la langue maternelle en contexte plurilingue 150

4.5.10. La traduction et le plurilinguisme dans l'immersion linguistique.....152
4.6 La perception sur la médiation en classe de langue étrangère 153
4.6.1. La perception du rapport entre médiation et traduction 154
4.6.2 Les perceptions sur l'adaptation de la médiation en thème et en version 154
4.7 Conclusion partielle.....157
CHAPITRE 5 : LES SENSIBILISATION, LES OBSERVATIONS DE CLASSES ET LES STRATÉGIES D'INTÉGRATION EN CLASSE DE LANGUE 158
5.1 Introduction 158
5.2 La sensibilisation à la médiation pédagogique.....158
5.2.1 L'absence de la sensibilisation 159
5.3. Les observations de classes.....161
5.3.1. L'espace-classe : un lieu d'apprentissage.....162
5.3.2 La relation: enseignant-étudiant 162
5.4 La méthodologie employée en salle de classe.....170
5.4.1 La langue de communication en classe 171
5.4.2 La manière de communication adoptée par l'enseignant en classe 172
5.5 Les discussions sur les potentialités de la didactique du plurilingue 173
5.5.1 Les vrais enjeux de l'approche plurilingues en classe du FLE.....174
5.5.2Une prise de position sur la langue maternelle en plurilinguisme.....175
5.6 L'intégration de la médiation en milieu plurilingue 176
5.6.1 De la traduction pédagogique et le déroulement de médiation 177
5.6.2 Les descripteurs pertinents aux activités de médiation 177
5.6.3 De la lecture linéaire à la lecture-compréhension interactive.....179
5.6.4 Les pratiques de la lecture interactive 180
5.6.5 Le groupe de travail : quelle perspective ? 180
5.6.6 Le nouveau regroupement et la pluralité des langues.....181
5.7 L'intégration de la médiation en classe de langue 182
5.7.1. Les activités médiatiques par tâche linguistique 184
5.7.2 La reformulation comme stratégie de l'intégration 184
5.7 Conclusion partielle.....186
6.0 CONCLUSION GÉNÉRALE.....188
BIBLIOGRAPHIE.....193
Annexes.....220
Annexe 1 Descriptifs des formations.....222
Annexe 2 Demande de permission de participer 226

Annexe 3 – Questionnaire.....227
Annexe 4 A- Guide d'entretien pour étudiants.....229
BGuide d'entretien pour étudiant.....229
Annexe 5 Guide d'observation des classes 232
Annexe 6 Certification d'éthique.....233
Tableau 3 : les niveaux de compétences CECRL (2001 :25-27).....234
Liste des tableaux et figures.....238
Tableau1: les descripteurs de la médiation……178…238
Figure 1 : Illustration de la dynamique et l'intégration de la médiation dans une classe de langue…… 183…238
Tableau 2: la médiation pédagogique en perspective de la reformulation…… 185....238
Figure 2 : Illustration de la traduction comme cinquième compétence……190....238

Liste des abréviations et acronymes

NFLV: Nigeria French Language Village

VFN: Village Français du Nigeria

NPE: National Policy of Education

NUC: National Universities Commission

CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues

CEFR: The Common European Framework of Reference

CEDAO: Communauté économique des états de l'Afrique de l'Ouest

ECOWAS: Economic Community of West African States,

DIL: Didactique intégrée de langues

LA: Langue d'arrivée

LD: Langue de départ

CFTD: Centre for French Teaching and Documentation

FSP: Fonds de solidarité prioritaire

SCAC: Service de coopération et d'action culturelle

FLS: Français langue seconde

FLE: Français langue étrangère

DELF Diplôme d'études en langue française

DALF: Diplôme approfondi de langue française

ASO: Apprentissage assisté par ordinateur

TAO: Traduction assistée par ordinateur

CALL: Computer-assisted language learning

SCT: Socio-cultural Theory

ZPD: Zone of Proximal Development/Zone proximale de développement

CIEP: Centre international d'études pédagogiques

A.C.P.F : Attachés de coopération pour le français

APTT: Approche par tâche de traduction

1.0 INTRODUCTION

La présente étude a pour objectif d'explorer la pertinence de la traduction à titre d'instrument de médiation dans l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Village Français du Nigeria (VFN), le Centre interuniversitaire d'études françaises située à Badagry au Nigeria. En premier lieu, il convient de préciser ce que j'entends par la médiation, ainsi que le rapport existant entre la traduction, la médiation et l'apprentissage du français langue étrangère. Dans le domaine du plurilinguisme du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) édité par le Conseil de l'Europe (2000: 71) et selon Carlo (2012: 300),

> la médiation est considérée comme une action communicative naturelle, inter et intralinguistique,(communication au sein de la même langue ou entre plusieurs langues) auquel les interlocuteurs, lors des échanges, peuvent recourir, pour s'entendre, au moyen de la reformulation, le compte rendu, l'explication, la paraphrase, la simplification, le résumé, ou bien d'une langue tierce et d'éléments paralinguistiques.

Si la médiation est une communication intra/inter-linguistique, en sociolinguistique à l'appui du CECRL par exemple, l'usage qui s'est imposé donne au plurilinguisme une dimension d'abord individuelle, c'est-à-dire la capacité de l'individu à pouvoir parler plusieurs langues, tandis que le terme de multilinguisme est plutôt utilisé pour la société dans son ensemble. Ce qui veut dire selon Tremblay (2019 :3) que dans une société, plusieurs langues sont en contact mais que les individus puissent majoritairement les parler ? Le plurilinguisme apparait comme une réalité, une caractéristique qu'il partage avec beaucoup d'autres concepts tels que la démocratie, la médiation, la traduction, les langues etc. Si l'enseignement-apprentissage des langues face à celui d'une langue étrangère est si nécessaire dans le contexte nigérian plurilingue, comment pourrait-on exploiter les potentialités du plurilinguisme dans l'entourage de la médiation, traduction et didactique des langues ? Je reprends la définition de la compétence en plurilinguisme proposée par Coste, Moore et Zarate (1997 :12) et telle qu'élucidée par le CECRL, sans réelle modification pour voir en quoi cette question de linguistique introduit un nouveau paradigme. Le concept de la compétence plurilinguistique veut dire :

> La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des

> compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Il est difficile de parler de rupture par rapport à une situation antérieure qui était marquée par de multiples représentations. Je voudrais plutôt évoquer l'idée d'un enrichissement capital qui est en jeu dans la didactique des langues à l'égard de la traduction et de la médiation pédagogique dans une classe plurilingue nigériane**.**

Eu égard à la théorie linguistique, intra et inter linguistique, la didactique de langue est un domaine non seulement moins recherché mais aussi si complexe et exigeant une réflexion continue surtout lorsqu'il s'agit de l'intégration de la traduction comme activité de médiation pédagogique pour l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du FLE en milieu plurilingue (Bachmann et al, 1979). Parmi les composantes de la médiation se retrouvent des stratégies à investir dans une classe de langue. Sur ce point, le Conseil de l'Europe (2000) estime que la traduction et l'interprétation constituent, en effet, des composantes spécifiques de la médiation. L'apprenant du français langue étrangère, aussi bien que tout usager d'une langue vivante, peut être amené à transmettre un message d'une langue étrangère vers la langue maternelle, ou vice versa, et même entre différentes langues étrangères. Ceci se rapporte au plurilinguisme qui implique la compréhension ou la maîtrise de plusieurs langues en milieu multilingue comme celui du lieu de la présente étude au Nigeria (CERCL, 2000). Chaque jour, la médiation est pratiquée dans des situations de communications qui peuvent être facilement reproduites de manière semblable en classe. Ainsi, le concept de médiation, tel qu'explicité par le Conseil de l'Europe (2000), se veut plus vaste que celui de la traduction, celle-ci n'étant qu'une des réalisations possibles de la médiation.

Pour distinguer la différence entre la médiation et la traduction dans le contexte de l'étude, il est pertinent de formuler des définitions explicites. Ainsi, Ballard (1987: 3) précise que la traduction est « une opération qui cherche à établir des équivalences entre deux textes exprimés en deux langues différentes, les équivalences étant toujours et nécessairement en fonction de la nature des deux textes ».La notion de la médiation selon Yang (2007 :159), constitue donc des « activités interactives en classe de langue comme déclencheurs de communication » dont les activités usant des paraphrases, du résumé, de compréhension, de reformulation, de jeux de rôle (tout en travaillant des textes à traduire dans une classe de langue). D'après cette notion, toute traduction basée sur l'équivalence pourrait poser un problème pour les apprenants. Ceci dans le sens où certains termes paraissent intraduisibles

puisqu'ils demandent des processus de négociation pour arriver au sens sollicité, et aussi parce qu'une simple équivalence pourrait induire à produire une traduction erronée. La traduction est néanmoins importante pour simplifier les termes difficiles et complexes pour les apprenants tandis que la médiation est un atout d'interaction communicative dans une classe de langue. Selon cette distinction entre la médiation et la traduction, la nécessité d'une activité de médiation dans la didactique de langue devient un sujet primordial. Il s'avère donc essentiel d'introduire la médiation pédagogique et de l'intégrer d'une manière appropriée afin de répondre aux attentes des apprenants dans une classe de langue.

C'est dans cet ordre d'idées que l'enquête de terrain de la présente étude est effectuée au Village Français du Nigeria dans un milieu plurilingue qui privilégie l'immersion linguistique. L'étude est articulée autour des étudiants des universités de troisième année d'études françaises. Ce groupe d'étudiants représente transversalement tous les étudiants de français dans les universités nigérianes. Le groupe est constitué d'étudiants venant de tous les coins du pays et parlant différentes langues maternelles. Il convient d'ajouter, par ailleurs, que le centre est également ouvert à tous ceux qui veulent apprendre le français pour une durée déterminée, variant entre trois mois, un mois et une semaine. Tout en reconnaissant l'importance de situer l'étude dans un contexte plurilingue, il convient d'admettre la complexité inhérente à la diversité des langues et des cultures. Vu que ce travail vise l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au moyen de la traduction, les perceptions et les attentes des apprenants et des enseignants, ainsi que les activités au VFN, le milieu institutionnel, constituent le sujet d'analyse lors du recueillement des données sur terrain. A ce stade, il s'avère nécessaire de faire référence aux activités du VFN qui feront l'objet de la présente étude mais dont les détails seront abordés dans le premier chapitre.

Les activités au VFN sont réparties en deux catégories, à savoir : le volet académique et le volet parascolaire. Toutes les activités sont mises en place pour l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. « Villageois et villageoises, ici on parle français », telle est le slogan répété en refrain dans l'hymne du Village. Le programme académique est scindé dans les différents cours de langue et de littérature etc., la grammaire, la phonétique, la traduction, la communication orale et écrite, la littérature, la culture et la civilisation. Le cours de traduction fait l'objet de la présente étude parce que son rôle a été mis en cause dans l'enseignement – apprentissage des langues. Il s'avère important d'examiner ce rôle afin de repositionner la traduction comme outil de médiation dans l'enseignement-apprentissage dans une classe de langue. Tout en étant

complémentaires aux activités académiques, les activités parascolaires comprennent les activités socio-éducatives, excursions, et causeries. Elles ont pour but de faciliter et de renforcer l'apprentissage de la langue française au moyen des divertissements.

La présente étude est inspirée d'une réflexion d'ordre personnel, vécue d'abord en tant qu'étudiant et ensuite en tant qu'enseignant de français et de traduction au niveau universitaire. La réflexion porte sur le cursus universitaire nigérian dont l'objectif formatif est largement langagier et littéraire. Malgré l'existence d'un bon nombre d'écrits sur le sujet de l'importance de la traduction, comme l'observe Marek (2014), la plupart de ces thèses se limitent à la critique du fait que la traduction est peu communicative dans le processus d'apprentissage-enseignement dans une classe de langue. Ainsi, l'ensemble du problème renvoie à l'argument sur les pratiques des enseignants et les méthodologies d'enseignement qui, le plus souvent, ne visent qu'à faire la distinction entre la pratique de la traduction didactique, dite non communicative, et celle de la traduction professionnelle. L'effet négatif d'une telle idée a entraîné la suppression de la traduction du programme d'étude dans les départements de français des collèges d'éducation au Nigeria, où la traduction est dorénavant considérée comme un cours spécialisé réservé aux étudiants les plus avancés en français, et qu'elle contribue très peu au développement des compétences communicatives dans la langue étrangère. Pour des raisons semblables la traduction a été également supprimée des examens du secondaire. Or, celle-ci est offerte dans les universités nigérianes dont l'enseignement a été également mis en cause. Certains théoriciens avancent l'idée selon laquelle la traduction didactique emploie la fameuse méthode de grammaire-traduction qui doit être évitée, parce qu'elle n'encourage pas la communication dans la langue cible et aussi parce que les étudiants la trouvent difficile. La question qui nous préoccupe est de savoir si les étudiants sont bien orientés pour l'usage de la traduction comme outil communicatif, médiatique et interactif dans une classe de langue.

D'après les antécédents et les revendications tissant un lien avec le rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues, l'utilité de la traduction pour l'apprentissage et l'enseignement de langue demeure perceptible à certains égards. Tout de même, si la traduction n'a pas été largement acceptée, son usage ordinaire est toujours important pour transmettre un message à un public cible. Toutefois, rien, ou très peu, n'a été fait afin de transformer la traduction en outil de communication et de stratégie interactive par la médiation. Il est donc impératif de poser des questions visant à exploiter la méthodologie la plus appropriée pour améliorer les compétences communicatives des apprenants. En outre, pour ne plus dépendre de la méthode de grammaire-traduction qui consiste tout juste à lire et à traduire des textes sans

interaction ou médiation, la présente étude cherche à trouver des réponses aux questions de la recherche qui suivent :

Comment les apprenants perçoivent-ils la traduction comme moyen de communication dans une classe de français au Village Français du Nigeria ? Dans quelle mesure la médiation peut-elle être utilisée afin d'assurer l'enseignement et l'apprentissage efficace du français au programme d'étude universitaire ? Si le but de la traduction est de faire acquérir le français aux étudiants et que la pratique de son apprentissage-enseignement ait été mise en cause, quels sont les nouveaux objectifs qui peuvent répondre aux besoins des étudiants ?

De ce fait, cette recherche veut jeter un regard critique sur la traduction pédagogique et sa pratique afin de la repositionner dans le cadre de la médiation dans une classe de langue étrangère. Il s'avère important de noter que les stratégies de la médiation, telles que proposées par le cadre européen commun de références pour les langues, n'ont pas été adéquatement prises en compte dans la pratique et sont, par conséquent, peu explorées. À cette fin, au cours de cette étude du rôle de la traduction comme activité de médiation, je me propose d'établir un certain nombre d'objectifs.

Les objectifs peuvent être stipulés de la manière suivante:

- déterminer les pratiques existantes en matière de traduction didactique dans l'apprentissage- enseignement en milieu multilingue ;

- sensibiliser à la fois les apprenants et les enseignants au rôle de la traduction comme outil de médiation dans une classe de français langue étrangère ; et

- établir les modalités, les avantages et les limites de la médiation pour un meilleur apprentissage du français dont devraient jouir les étudiants du premier cycle.

Dans l'ensemble, il s'agit donc d'œuvrer pour l'adoption par les apprenants de la traduction comme outil de communication dans l'apprentissage du français. Pour ce faire, je me propose d'examiner les perceptions des professeurs et des apprenants sur le français langue étrangère, la traduction, ainsi que l'usage de la médiation dans une classe de langue étrangère en tenant compte de la critique portée sur la pratique de la traduction en didactique de langue au VFN. En outre, je vise à explorer les stratégies de la médiation pédagogique pour leur intégration dans la classe de langue étrangère.

En effet, Kolawole (2014) soutient que la traduction professionnelle présente une dimension fonctionnelle contrairement à la traduction pédagogique qui est destinée à l'apprentissage. La simple raison est que la traduction a plusieurs fonctions et formes. Je pense qu'une

nouvelle conceptualisation de l'emploi de la traduction pédagogique est de nature à assurer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage dans une classe de langue.

Bien qu'il y ait eu de nombreuses études sur l'enseignement de la traduction en tant que produit final, Machida (2011) et Davies (2004) notent le manque de recherches sur la traduction comme moyen ou catalyseur de l'apprentissage des langues. En plus, il existe des résultats peu significatifs sur la pratique dynamique de l'enseignement de la traduction pour un apprentissage efficace des langues étrangères. Il y a également un manque de recherches sur la traduction pédagogique. Bien que les enseignants soient conscients de la nécessité d'équiper les apprenants en compétences bilingues au moyen de la traduction dans un contexte multilingue, la façon dont les enseignants peuvent utiliser la médiation dans le processus d'apprentissage des langues n'a pas été explorée. Kohler (2011) fait observer que peu de recherches ont été entreprises pour comprendre comment le concept de médiation pédagogique fonctionne dans la pratique d'une classe de langue. Ces affirmations sont révélatrices des lacunes à combler en ce qui concerne la traduction à titre de stratégie d'apprentissage et d'enseignement dans une perspective collaborative et interactive. Dans l'enseignement du français langue étrangère au VFN, le constat est que l'approche qui consiste à lire et à traduire des textes demeurera peu communicative sans la mise en jeu des activités préliminaires de médiation (Davies, 2004). Pendant que certains didacticiens préconisent l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, d'autres la dénigrent. Bien d'autres pédagogues soutiennent son emploi modifié, modéré ou adapté en s'appuyant sur l'approche communicative en faveur des activités de médiation interactive (Durieux, 2005; Hatim et Mason, 1994).

Ma contribution part du constat que la pluralité linguistique et la mobilité humaine engendrent des besoins divers de communication et une remise en cause de la propriété d'une recherche simple d'équivalence entre les mots de langues différentes à satisfaire toutes les exigences sociales et culturelles, même dans la salle de classe. Vu que la notion d'équivalence dans la traduction est déjà problématique, telle que démontrée par d'autres chercheurs (Durieux, 2005; Hatim et Mason, 1994). La réalité est qu'il n'existe pas de langues identiques ; bien qu'il puisse y avoir des ressemblances et des caractéristiques représentant des variétés de langues et de cultures existantes**.** Néanmoins, les techniques à employer dans l'enseignement du français langue étrangère sont aussi variées et difficiles : ce qui pose un sérieux problème. De ce qui précède et afin de repenser la traduction comme un outil de communication et de médiation, il s'avère nécessaire de nous interroger sur la modalité d'assigner à la traduction le rôle de la cinquième compétence en vue de mieux

faire apprendre aux étudiants nigérians le français langue étrangère (FLE). En principe, la traduction ne peut pas être séparée de la langue et de la linguistique, dû au fait que la traduction se rapporte à la pratique des compétences linguistiques. Ainsi, la traduction est inévitablement pratiquée au moyen des compétences langagières. N'est-il pas donc approprié d'employer la didactique des langues pour développer les compétences langagières au moyen de la traduction pédagogique ? Sur la base de ce constat, il faudrait repenser la manière d'enseigner la traduction au moyen de la médiation dans une perspective interactive et diversifiée qui pourrait donner lieu à un enseignement approprié tant pour l'apprenant que pour la matière enseignée. Cette approche est importante puisqu'il faut développer la compétence communicative chez les apprenants nigérians. A ce sujet Van Dyk (2007 :7) écrit que :

> Comme c'est le cas dans les sciences humaines, en général, et dans l'enseignement des langues, en particulier, les étudiants doivent acquérir un savoir-faire orienté vers le monde moderne. Si, dans la pratique pédagogique du FLE, il a été constaté que la compétence linguistique n'était pas suffisante pour communiquer, elle ne l'est pas non plus pour traduire.

Face aux difficultés de l'apprentissage dans lesquelles les étudiants se retrouvent, la didactique du FLE doit s'orienter de plus en plus vers la pratique communicative. La traduction néanmoins ne met pas exclusivement en jeu une compétence de langue, mais surtout l'acquisition d'une compétence stratégique et pragmatique axée sur la communication d'un message.

L'apprenant, d'autre part, n'est pas forcément censé avoir toutes les notions en sciences du langage et de la didactique, ce qui est pourtant nécessaire, c'est le recours à des méthodes diversifiées et à des critères pertinents qui pourraient répondre aux besoins particuliers des apprenants dans le développement de la compétence communicative.

Mon expérience des cours de traduction au Village Français du Nigeria a inspiré la volonté d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français. Lire un texte et le traduire avec la participation collective sans activités interactives laisse à désirer. Les enseignants de traduction au VFN dépendent de la seule approche comparée de Vinay et Darbelnet (1958) ayant sept procédés de traduction (calque, emprunt, traduction littérale, transposition, adaptation, modulation et équivalence). Cela se pratique comme si ces procédés sont en mesure de résoudre la multitude des problèmes linguistiques des apprenants. Pourtant cette stratégie de la stylistique comparée selon Buffet et Willems (1995) est un type d'enseignement des langues vivantes qui s'appuie sur l'analyse grammaticale et

l'acquisition du vocabulaire. Il est à noter toutefois que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à la rédaction et à la répétition mécanique de phrases dans les textes. Mon constat est que cette pratique d'enseignement se rapproche de la méthode traditionnelle dite non communicative. La pratique du cours de traduction semble toujours être la même. La problème de mieux enseigner et apprendre le français langue étrangère à travers la traduction est une question réitérée tout au cours de l'étude : Comment peut-on utiliser la traduction comme outil de médiation afin d'améliorer et de faciliter l'enseignement- apprentissage du français en classe multilingue ? Autrement dit, dans quelle mesure la traduction pourrait-elle servir d'outil d'apprentissage du français aux apprenants, en vue de pallier à cette situation d'apprentissage-enseignement qui n'est pas suffisamment productive ?

C'est dans ce sens que je propose d'intégrer l'usage de la médiation dans la classe du français langue étrangère en contexte plurilingue. Tout apprenant d'une langue étrangère, d'une manière ou d'une autre, pourrait être confronté à l'insécurité linguistique. Il est de l'intérêt de cette étude de découvrir ces difficultés chez les étudiants en vue de mieux apprendre et enseigner la langue. Blanchet, Clerc et Rispail (2014 :293) définissent l'insécurité linguistique comme une prise de conscience par les locuteurs d'une distance entre ce qu'ils disent et une variété de langue, légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime ». Cela veut dire la distance entre le français tel que parlé et le français comme il doit être parlé. Ce phénomène se produit dans l'usage d'une langue ou même une forme de langue qui n'est pas maitrisée par un apprenant qui ressent une sorte de malaise, qui se sent menacé.

Pour cette raison, je cherche à comprendre comment la traduction pourrait être appliquée comme un outil d'enseignement au moyen de stratégies médiation afin d'améliorer l'enseignement du FLE en milieu plurilingue.

Cette étude a adopté le socioconstructivisme comme cadre théorique de recherche. Cette théorie socioculturelle et sociologique prône l'idée qu'au moyen de l'interaction, la classe devient une microsociété où les étudiants se retrouvent et où ils doivent interagir les uns avec les autres tout en apprenant. Elle soutient que cette situation favorise le développement cognitif et métacognitif à partir duquel, les acteurs-apprenants peuvent réaliser des tâches dans des situations communicatives et interactives. Elle correspond à la représentation de Vygotsky (1978), en ce sens qu'on apprend une langue étrangère différemment de sa langue maternelle ; puisque l'apprentissage ou plutôt l'acquisition de cette dernière se fait au départ

par interaction avec son entourage. Dépendant de l'approche adoptée en classe, l'apprentissage va du concret à l'abstrait, de la pratique à la théorie (du maniement oral de la langue à sa maîtrise écrite). Celui de la langue étrangère se fait le plus souvent par assimilation de règles. Ceci implique la nécessité de la simulation à partir des activités d'interaction médiatique. Il faudrait créer des situations communicatives pour privilégier l'emploi des tâches langagières et communicatives consistant en activités de médiation orientées vers la mise en pratique du paradigme constructiviste du CECRL et la didactique intégrée en rapport avec le plurilinguisme. Cette démarche pourrait permettre l'enseignement-apprentissage dynamique, communicatif, interactif et coopératif dans une salle de langue étrangère. La médiation comme combinaison d'interprétation et de traduction peut permettre aussi à l'étudiant de s'approprier et de développer des compétences langagières au moyen de ses stratégies telles que la reformulation, le résumé, la paraphrase, le compte-rendu, etc. Les critères de médiation pédagogique renvoient entre autres à l'acte de partage des tâches, d'interactivité et de travail de groupe. Selon le Conseil de l'Europe (2001 : 72) l'application effective de telles stratégies en classe de langue ne peut être un effet du hasard, mais plutôt le résultat de l'observation logique d'un processus de planification, d'exécution et d'évaluation des tâches communicatives.

Suivant la médiation pédagogique et le socioconstructivisme, lorsqu'un étudiant apprend une langue, il est tout à fait naturel d'intérioriser le langage ou son expression langagière avant de l'extérioriser. C'est donc une forme transitoire entre le langage social, destiné aux autres, et le langage intérieur destiné à soi-même. Vygotsky (1978) attribue au langage égocentrique une fonction majeure de pensée réaliste de l'apprenant. Le langage égocentrique repose sur la notion centrale de médiation, autrement dit, médiation intralinguistique et inter-linguistique (Masciotra, 2007; Vygotsky, 1978). Par ailleurs, la traduction assistée par ordinateur ou les TICE s'ajoute aujourd'hui à ces formes de médiation mentionnées ci-dessus. Ici, l'interaction n'est pas seulement humainement assurée par les apprenants, mais aussi grâce aux dispositifs pédagogiques à l'instar de l'ordinateur, par l'internet. L'interaction fait partie des différents facteurs qui déterminent l'apprentissage de la perspective du travail d'équipe et de médiation.

Le plurilinguisme privilégie la mise en pratique et l'emploi de la médiation à l'interface de plusieurs langues en classe de langue étrangère. Selon Sambou (2011: 3), dans un contexte plurilingue, « l'élaboration de la théorie didactique devrait prendre en compte la multiplicité et l'ensemble des connaissances linguistiques antérieures des apprenants ». Le contact de langues implique généralement une activité traductive lorsqu'il s'agit du transfert d'un

message d'une langue vers une autre. Etant un pays multilingue, le Nigeria se retrouve dans une situation où la médiation doit être un atout pour l'apprentissage du français langue étrangère. Comme le contact de différentes langues entraîne des mécanismes d'interférences, il est important de constituer de véritables facteurs pour stimuler la construction d'identités culturelles et linguistiques hétérogènes chez les apprenants. Par ailleurs, l'argument prépondérant dans le contexte de ce travail est que le problème ne réside pas dans la traduction ou la langue mais plutôt dans la façon dont elle est utilisée pour l'acquisition d'une langue étrangère. Ceci induit donc une approche cohérente, plurielle, intégrée et méthodologique de la traduction comme forme de médiation en didactique de langue étrangère.

En ce qui concerne la méthodologie de recherche, dans ce travail j'adopte la recherche qualitative comme outil d'analyse de données puisqu'elle facilite le traitement des données à caractère descriptif telles que les paroles écrites et les observations de personnes. Il existe plusieurs méthodes d'analyse de données en didactique des langues, mais certaines sont plus pertinentes que d'autres en fonction du sujet et du corpus étudié. Dans cette étude, le corpus est constitué des observations et des interviews. L'approche qualitative parait donc plus appropriée comparativement à la méthode quantitative qui consiste à une numérisation et à la construction des figures pour expliquer ce qui est observé; alors que la méthode qualitative a pour but de fournir une description détaillée du sujet de recherche. J'ai donc choisi la recherche qualitative pour mieux explorer les perceptions des enseignants et étudiants que je dois analyser selon leur prise de décision en vue d'améliorer le fonctionnement et la performance dans l'enseignement du FLE.

En ce qui concerne sa portée, cette étude ne couvre ni l'interprétation ni la traduction professionnelle. Le travail n'inclura que les activités de la médiation pédagogique qui peuvent être utiles pour compléter la pratique de la traduction didactique en vue d'un apprentissage efficace de la langue française. S'agissant des contraintes propres à cette étude, les rôles de la traduction et surtout les potentialités de la médiation dans l'enseignement des langues seront explorées. Je postule à cet effet que la traduction didactique peut améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères par le biais de l'approche communicative et de la médiation tout en adaptant une variété d'activités interactives dans les compétences langagières. Cette recherche donc à vise à déterminer la meilleure façon d'apprendre et faire la comparaison de différentes stratégies d'apprentissage qui peuvent contribuer à l'apprentissage efficace du français langue étrangère en milieu plurilingue.

Pour mener à bien une telle étude, la thèse est divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre présente le contexte de l'étude : il s'agit de la présentation du Village Français du Nigeria en milieu institutionnel plurilingue dont je présente l'historique, les activités, et les différents programmes académiques de l'apprentissage immersif. Etant donné que le village est situé au Nigeria en milieu multilingue, une présentation du panorama plurilinguistique du pays sera faite. Il s'agira aussi de l'historique de l'enseignement du français parmi d'autres langues et celle de la traduction dans une classe de langue étrangère en milieu plurilingue.

Le deuxième chapitre aborde le cadre théorique articulé en trois sections. La première fait un survol de la théorie de la médiation pédagogique faisant partie du paradigme socioconstructiviste de Vygotsky en didactique de langue, et de la traduction pédagogique en contexte plurilingue. Cette section prend aussi en considération les trois niveaux de la médiation à savoir : la médiation en dialogue avec soi-même, avec autrui et la médiation intersémiotique afin d'établir leur relation et l'application dans une classe de langue. L'application de la médiation se rapproche à la métacognition qui porte sur le processus d'exécution des tâches langagières. La deuxième section du chapitre s'articulera autour des enjeux du plurilinguisme et des compétences liées à la traduction, à la médiation et à l'enseignement-apprentissage du FLE. La troisième section fait une critique de la traduction pédagogique telle qu'enseignée dans les universités nigérianes. Cette section soulève aussi la question de la mise en application de la médiation du CECRL dans le but de repenser la traduction comme un instrument de la médiation pédagogique en didactique de langue. Afin d'aller au-delà du CECR pour soutenir un travail plus authentique, original et contributif, je mets fin à ce chapitre par une révision de la médiation afin d'établir une relation entre celle-ci et l'enseignant, la communication et la traduction. Dans le même fil d'argument, la traduction, qui devrait servir d'outil communicatif, est perçue comme une cinquième compétence dont le sujet a été peu exploré. Dans l'ensemble, il s'agit de l'application théorique pour assurer le développement, chez les apprenants, des compétences langagières, métacognitives et plurilingues dans l'interaction médiatique dans une classe de langue étrangère.

Dans le troisième chapitre, le travail traite la méthodologie et le déroulement de la recherche, tout en éclaircissant l'idée de la méthodologie qualitative par rapport à la méthodologie quantitative. Le travail se sert de la phénoménologie, qui consiste en un examen de l'expérience vécue par les acteurs et l'acceptation de la variété des corpus et des stratégies. Dans ce chapitre, je vais formuler les critères de la médiation pédagogique pour servir de guide dans le déroulement des interviews et des observations de classes ainsi que

dans les analyses. Les enquêtes porteront sur la didactique du FLE et celle de la traduction et leur adaptation comme outil de médiation. L'ensemble des données qui en découleront seront analysées de manière thématique et interprétative.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des données recueillies auprès des étudiants et des enseignants sur l'enseignement du français, la traduction et la médiation. Il s'agit de l'analyse et de la discussion des résultats de la recherche dans le cinquième chapitre qui porte également sur la sensibilisation à la médiation, les observations de classes, les propositions d'intégration des stratégies de médiation dans une classe de langue étrangère, et les enjeux du plurilinguisme en didactique des langues. Ensuite, mes propositions suite à mes observations et aux résultats des entretiens seront mises en relief. Enfin, la conclusion, qui se penche sur les recommandations, bouclera ce travail.

CHAPITRE 1: LE NIGERIA ET LA PERSPECTIVE PLURILINGUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

1.1 Introduction

Le but de ce chapitre est, de prime abord de présenter l'historique du Village Français du Nigéria, ainsi que d'examiner le cursus de la traduction pédagogique universitaire en rapport avec l'enseignement du français langue étrangère et les activités qui se déroulent au Village Français du Nigéria(VFN). Le VFN est reconnu comme une communauté d'immersion linguistique dans un milieu plurilingue comme celui du Nigéria, et qui accueille une diversité d'apprenants du français langue étrangère**.** Etant donné qu'il est difficile de parler de la traduction dans l'absolu, il est indispensable de préciser le contexte de l'étude, les langues étrangères et maternelles dans lesquelles s'effectue la traduction. Ce chapitre présente donc la situation sociolinguistique et plurilingue du pays. Cette présentation me permettra non seulement de mettre en exergue l'importance du plurilinguisme par rapport à la traduction, mais aussi de retracer l'historique de la traduction et l'enseignement du français ainsi que d'autres langues au Nigéria.

1.2 Le milieu institutionnel : le Village Français du Nigéria

Ce travail de recherche s'est tenu au Centre interuniversitaire nigérian d'études françaises (CINEF), communément appelé, le Village Français du Nigéria (VFN), ou en anglais, *The Nigeria French Language Village (NFLV)*. Les activités au VFN sont principalement divisées en deux parties : les activités académiques et les parascolaires. Les programmes académiques sont composés de cursus des universités pour les étudiants en troisième année, les collèges d'éducation, les programmes de diplôme et modulaires. Il y a aussi d'autres programmes à la carte ou sur demande pour le public cible en général.

Bref, il s'agit surtout de l'enseignement-apprentissage du français et de la traduction pour les étudiants de troisième année d'université qui viennent au Village Français du Nigéria pour l'immersion linguistique. Les programmes parascolaires sont des activités socio-éducatives, des excursions, des causeries, etc. Tous ces programmes se déroulent dans la langue française pour que les apprenants puissent améliorer leur compétence communicative.

1.2.1 L'historique et les objectifs du Village Français du Nigéria

Le VFN a pour objectif de répondre aux besoins de l'enseignement-apprentissage du français au Nigéria et, par conséquent, de pallier à la situation de crise financière du pays qui empêchait d'envoyer les étudiants à l'étranger pour l'immersion linguistique. Jadis, les étudiants nigérians effectuaient leur bain linguistique soit en France, soit dans les pays

francophones d'Afrique (Togo, Bénin, Sénégal, Niger, Cameroun, etc.). L'une des conditions requises pour l'obtention d'une licence en français dans les établissements universitaires et supérieurs est le séjour linguistique à l'étranger. Ce séjour est d'une durée d'une année scolaire pour les universitaires et six semaines pour les étudiants des collèges d'éducation. Ce séjour permettait aux apprenants de s'immerger dans la culture et la civilisation française ou francophone. C'est en janvier 1988 que le Professeur Jubril Aminu, Ministre de l'Education, a constitué un comité ayant pour tâche d'étudier la possibilité d'établir au Nigeria des centres de langues de français et d'arabe. En tout état de cause, c'était à l'arrivée de son successeur le professeur Babatunde Fanfuwa que les vraies mesures ont été prises pour mettre en place le VFN. Finalement, le Village Français du Nigéria a ouvert ses portes aux étudiants universitaires, le 6 janvier 1992 (Adegboku, 2012 ; Tijani, 2006 ; Bulletin d'information du Village Français ; 2015).

L'objectif du VFN est de créer un environnement francophone simulé pour les apprenants du français langue étrangère. Vu sa proximité au Bénin, pays francophone, ce centre permettrait à ses étudiants l'immersion linguistique et l'exécution facile des excursions vers le monde francophone. Bref, l'idée principale de la mise en place du VFN était de créer « un environnement physique, linguistique, socioculturel et pédagogique favorisant une meilleure compétence de communication » au Nigéria (Adegboku, 2012 ; Simire, 2013 ; Tijani, 2006). Dans l'ensemble, la raison d'être du Village Français du Nigeria (2015 :1) peut être retracée dans la vision et la mission suivante:

> Faire du Village Français du Nigeria un pôle d'excellence dans l'enseignement, la recherche et la diffusion du français au Nigeria en s'appuyant sur un personnel bien qualifié et des ressources en se servant des dispositifs technologiques pour promouvoir la culture du bilinguisme transfrontalier, vecteur d'intégration régionale, de coopération internationale et d'entente.

Pour réaliser cette mission, la vision est stipulée de la manière suivante : « Permettre à toutes les personnes, indépendamment de l'âge, de la culture, de la croyance ou du sexe, d'acquérir les compétences de communication pour un usage efficace de la langue française tant au niveau professionnel qu'au niveau des relations internationales » (VFN, 2015 : 1).

En plus de son objectif premier de former les étudiants des universités, le VFN a été mandaté pour diffuser le français au peuple nigérian à partir d'une section de service commercial sous couvert du département de français sur objectifs spécifiques. Le VFN est un environnement prototypique pour l'acquisition du français réunissant en son sein toutes les activités qui rythment la vie en communauté. Simire (2013 : 109), s'inspirant de (Py, 1999), souligne ainsi ce que représente le VFN :

> Ce village est conçu de sorte que les apprenants qui y séjournent ne ressentent pas le besoin d'en sortir. Il met à leur disposition plusieurs services, notamment, un salon de coiffure, un restaurant, un supermarché, une clinique, une pharmacie, un laboratoire médical, une bibliothèque, une librairie, une épicerie, une salle d'informatique, un service de sécurité, un département qui s'occupe de l'entretien, une cafétéria, etc. ». L'environnement social offre une acquisition non guidée avec toutes les occasions d'apprentissage comme l'ont montré plusieurs chercheurs.

1.2.2. Le classement des apprenants de français au VFN

Le VFN vise généralement trois groupes d'apprenants, à savoir les étudiants de français des universités et des collèges d'éducation, des Nigérians désirant apprendre le français pour des raisons privées ou professionnelles, et les élèves des écoles secondaires nigérianes. Au fil des années, d'autres groupes s'y ajoutent sur demande et pour divers intérêts. Le groupe qui nous intéresse dans ce travail, c'est celui des étudiants des universités venant des différents départements de français des universités au Nigéria. Ils viennent au VFN pour le séjour d'immersion linguistique en langue française. La présente étude concerne les étudiants qui ont déjà fait au moins un ou deux ans d'études françaises dépendant du type d'entrée à l'université dans leur institution d'origine. Il existe deux modalités d'admission à l'université, à savoir : l'admission directe et celle de l'année préparatoire. L'admission directe est destinée à ceux qui ont mené à bonne fin leurs études dans les collèges d'éducation avant d'être admis à l'université. Ce groupe passera trois ans à l'université pour l'obtention de la licence. Le deuxième groupe est constitué de ceux qui se sont inscrits pour quatre ans à l'université pour le même diplôme mais qui commencent avec une année préparatoire accessible par un examen d'entrée. Le groupe universitaire est censé passer une année scolaire ou deux semestres pour le séjour linguistique après quoi ils repartent dans leurs universités respectives pour y terminer leurs études. Pour pouvoir classer les étudiants selon leurs différents niveaux, le VFN a pris l'initiative d'organiser un examen de remise à niveau afin de regrouper les étudiants selon leurs capacités linguistiques.

1.2.3. Le programme d'immersion linguistiques pour les étudiants des universités

Les programmes de cours de français pour ce groupe sont tous élaborés en collaboration avec les départements de français des universités nigérianes sous la direction de la Commission Nationale des Universités (*National University Commission* ou NUC). Comme mentionné ci-dessus, le programme universitaire du VFN est conçu pour les étudiants de français en troisième année de leurs études françaises. Le niveau intellectuel des étudiants correspond généralement à A2 selon le classement du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues).

Comme indiqué dans la brochure VFN (1999 : 7), le programme est conçu pour permettre aux étudiants d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

Comprendre et parler couramment le français,

-Lire et écrire en français,

-Traduire du français en anglais et vice versa,

-Approfondir leur connaissance de la littérature, de la culture et de la civilisation francophones.

-Comparer l'histoire, la littérature et la civilisation du Nigéria à celles des pays francophones.

En principe, la langue de communication officielle au VFN est le français en classe et en dehors de la classe. Le règlement linguistique insiste que le français toujours soit parlé au sein du Village ; ceci vise à amener les récipiendaires à mettre en pratique la langue qu'ils sont en train d'apprendre. « Ici on parle français » est en conséquence la devise de cette communauté linguistique. Il fauter noter que les programmes d'études universitaires sont directement approuvés par la Commission Nationale des Universités(*NUC)* et doivent ainsi se conformer au règlement et au standard de cette commission nationale. Afin d'atteindre l'objectif visé pour le milieu de bain linguistique, le centre assure une diversification d'activités langagières y compris les activités parascolaires telles que les excursions et les causeries (Simire, 2013).

1.2.4. Les programmes parascolaires

À part les cours académiques, le centre organise au début de chaque semestre, un programme bien préparé pour les activités socio-éducatives, y compris des excursions. Chaque semaine un thème central est choisi autour duquel gravitent toutes les activités : sujets de causerie, débats, symposiums, même des pièces théâtrales. Toutes ces activités sont organisées tous les soirs à partir de dix-huit heures et au cour desquelles participent les représentants choisis parmi les différentes universités et, bien sûr, ceci sous la direction des enseignants et des assistants appelés personnes ressources. À la fin de la soirée, des prix sont décernés aux gagnants. Tout est fait de manière à renforcer et redynamiser le programme d'immersion. Le Village organise chaque soir des séances de débats et de symposiums pendant lesquels les représentants des différentes universités participent et qui sont dirigés par des enseignants et des assistants (personnes ressources). Ces activités

d'immersion sont organisées pour permettre aux étudiants de pouvoir améliorer et développer leur compétence en communication orale et écrite.

1.2.5. La description des cours de traduction

Ces cours sont divisés en deux semestres et ceux de la traduction sont aussi affichés en annexe. Tel que conçu par le programme, la traduction doit être enseignée conformément au programme des universités. L'objectif initial du cours de traduction est d'amener les apprenants à lire des textes et à les traduire en anglais ou en français en faisant des exercices de thème et version. Un autre objectif vise à maîtriser la langue française. Le but n'est pas seulement l'acquisition d'une capacité de lecture et de traduction des textes, mais celle d'une compétence adéquate en français langue étrangère (VFN, 2017). Cette traduction pédagogique a aussi pour fonction de faire acquérir la langue étrangère à l'apprenant, et elle ne vise pas la compétence de traduction professionnelle. La durée du cours est de 12 semaines, et de deux heures par semaine : une heure pour la version et l'autre pour le thème. La traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle constitue la version et celle de la langue maternelle vers la langue étrangère, le thème. On initie les étudiants à la théorie et à la pratique de la traduction de l'anglais vers le français et vice-versa. Selon le contenu du programme, les étudiants doivent apprendre les registres linguistiques, et ainsi en est-il pour un apprenant de la traduction pédagogique. Le cursus de traduction pour les deux semestres est conçu selon les sept procédés de Vinay et Darbelnet (1997)[1], en plus des éléments de grammaire s'appuyant sur les temps verbaux et les exercices de traduction à partir des textes. Ces procédés de traduction sont étudiés et employés pour la tradution des textes. Les sept procédés sont classés en traduction directe (traduction mot à mot, calque, emprunt) et traduction indirecte : transposition, modulation, équivalence, adaptation.

1.2.5.1 La Critique des procédés de traduction de Vinayet Darbelnet

Le flot de critiques porté sur les procédés de traduction de (Vinay et Darbelnet 1958) et qui ne s'est pas tellement tari depuis, ne peut que me conduire à m'interroger et à examiner davantage cette approche, surtout quand je pense à la traduction suivante de la perspective

[1] Les sept procédés sont classés en traduction directe (traduction mot à mot, calque, emprunt) et traduction indirecte : transposition, modulation, équivalence, adaptation

de médiation. L'éventail des commentaires selon Collombat (2003 :423) allant du pire au meilleur –élémentaire empirique et parfois confus , produit d'une pratique , empirique et parfois confus , produit d'une pratique traductrice totalement incontrôlée , remarquable , admirable , fondamental , est plein de vues pénétrantes ; se lit comme un roman ; bref, l'un des meilleurs manuels de traduction. Voici un résumé des différents types de procédés par Vinay et Darbelnet (1958) : l'emprunt (*Borrowing*), c'est le procédé le plus simple, consistant à ne pas traduire et à laisser tel quel un mot ou une expression de la langue de départ dans la langue d'arrivée ; par exemple :*Let's go to the restaurant* / allons au restaurant. Le calque est le second procédé. Le calque traduit littéralement le mot ou l'expression de la langue de départ. C'est une « copie » de l'original, un emprunt qui a été traduit, par exemple : *The United States of America* = Les États-Unis d'Amérique ; the Cold War = la Guerre Froide ; *World Health Organisation*= Organisation Mondiale de la Santé. La traduction littérale est le procédé qui consiste à traduire la langue source mot à mot sans effectuer de changement dans l'ordre des mots ou au niveau des structures grammaticales et tout en restant correct et idiomatique, par exemple : *The girl is beautiful* =La fille est belle ; *to swallow the pill* = avaler la pilule etc. La transposition consiste à passer d'une catégorie grammaticale à une autre sans pour autant changer le sens du texte. Elle introduit un changement de structure grammaticale. *The President thinks that* / Selon le Président (du verbe à la préposition).

La modulation consiste à faire changer la forme du texte par une modification sémantique ou point de vue. L'équivalence est un autre procédé de traduction par lequel une réalité équivalente est rendue par une expression entièrement différente .Elle peut être utilisée pour traduire des noms d'institutions, des interjections, des expressions idiomatiques ou proverbes, par exemple : *What's up* ? = Quoi de neuf ? *Mind your own business* = Occupe-toi de tes oignons. L'adaptation : elle est également appelée substitution culturelle ou équivalent culturel et consiste à remplacer un élément culturel du texte original par un autre. Elle est plus adaptée à la langue cible afin de rendre le texte plus familier et compréhensible. Par exemple : baseball=football.

Selon Collombat (2003), comparer le système linguistique de deux langues permet de comprendre que traduire n'est pas seulement rendre les mots de la langue de départ par des mots équivalents dans la langue d'arrivée. En fait, c'est passer d'un système à un autre. S'il s'agit de comprendre le texte que de traduire, il vaut mieux comprendre pour communiquer que de traduire. C'est ici que les stratégies de médiation ont leur place pour la négociation et la communication

Le programme de la traduction vise donc à initier les apprenants à la traduction didactique. Dans ce cas, ils sont initiés aux éléments de base que constituent les définitions de termes-clés : traduction, langue maternelle, langue étrangère, bilinguisme etc. En plus, l'approche pédagogique s'appuie beaucoup sur le modèle traditionnel qui implique les exercices de la grammaire, la traduction des phrases et des petits textes sans activités interactives et communicatives. L'approche de la linguistique contrastive est adoptée dans les procédés de Vinay et Darbelnet, ce qui dénote la stylistique comparée. Il s'agit par exemple de traduire des phrases au passif et en temps verbaux afin de comparer le style français et anglais. Si l'un des objectifs du cursus est de comprendre et parler couramment le français, la simple lecture des phrases ou la traduction de ces dernières ne peut peut-être répondre au besoin des apprenants. Pour moi, la comparaison des styles français et anglais est comparable à l'analyse grammaticale. De plus, si cela n'est pas accompagné d'activités interactive et communicative, les apprenants peuvent maitriser l'analyse sans pouvoir communiquer.

Un autre objectif du cursus académique au VFN par rapport à la traduction consiste à l'approfondissement de la connaissance de la littérature, de la culture et de la civilisation francophone, en vue d'une comparaison avec celles du Nigeria. À titre de rappel, le but du cours de la traduction est de faciliter aux apprenants l'apprentissage aisé de la langue étrangère en milieu plurilingue.

Si le but d'apprendre une langue étrangère, c'est de bien communiquer à l'oral et à l'écrit, la traduction du modèle traditionnel a été contesté de ne pas répondre au besoin de la communication chez les apprenants. La traduction pédagogique peut aider les apprenants à développer la compétence analytique pour passer un message particulier mais la pratique de la traduction ne permet pas la communication interactive. L'objectif principal du programme d'immersion, c'est de faire acquérir la langue étrangère aux apprenants en dépit de la présence d'autres langues. La question qui reste à poser c'est de savoir combien les autres langues sont employées pour privilégier l'apprentissage de la langue étrangère. Cette situation me permet de me diriger vers le choix de la traduction comme instrument de médiation afin d'assurer l'enseignement interactif et communicatif dans une classe de langue. Dans la partie suivante, je voudrais mettre en relief l'importance du plurilinguisme au Nigeria, un espace plurilingue. Je vais faire un survol sur l'évolution de la traduction au Nigeria en vue d'établir un lien avec le cours de traduction au VFN et celui en milieu plurilingue. Cette dernière section s'intéresse à la présentation des langues maternelles et étrangères afin d'étudier leur réalité et statut en contexte du plurilinguisme. Comme

l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère est l'une des préoccupations majeures de l'étude, je voudrais éclaircir l'idée de la langue française étant la deuxième langue étrangère et officielle du Nigeria. L'évolution pédagogique du français et celle de la, traduction seront mises en exergue.

1.3 Le plurilinguisme/ multilinguisme au Nigeria : Quelle perspective ?

1.3.1 Le Nigeria : la géopolitique de l'espace plurilingue

Le Nigeria est une ancienne colonie anglaise, situé en Afrique de l'ouest et entouré de plusieurs pays limitrophes francophones, notamment : le Cameroun à l'Est, le Niger au Nord, le Tchad au Nord-Est et le Bénin à l'Ouest. Cet emplacement géographique prédispose le Nigeria au besoin de communication en français avec ces voisins. Il est cependant important de noter que le profil des apprenants de langues au Nigeria, pays plurilingue reflète une variété de langues parlées par la population nigériane. Cette situation nécessite une discussion du plurilinguisme.

Dans cette section, je m'interroge donc sur l'importance du plurilinguisme dans une salle de classe. Le plurilinguisme et le multilinguisme étant des concepts-clés de cette étude, je cherche à mettre en valeur l'utilité de la pluralité de langues, et leur effet sur la traduction ainsi que les moyens pouvant aider à revaloriser l'enseignement/apprentissage des langues pour le développement des compétences langagières des apprenants.

Dans un espace plurilingue/multilingue tel que le Nigeria, la communication plurilingue est souhaitable du fait que la traduction elle-même relève l'usage de la pluralité des langues humaines. Avant d'aller plus loin, il faut d'abord faire la distinction entre le plurilinguisme et le multilinguisme. Un individu plurilingue est une personne qui parle plusieurs langues (c'est-dire à divers niveaux de compétences), tandis que le multilinguisme implique la coexistence de langues différentes dans une société donnée (CECR, 2001). Le terme multilinguisme appliqué à la société d'un côté, ne permet pas de parler de la connaissance par les individus de plusieurs langues du fait de la coexistence de plusieurs langues. En plus, certains individus peuvent ne pas apprendre d'autres langues, tout simplement en vivant aux côtés d'autres individus.

Dans une communauté plurilingue ou multilingue, il y a une coexistence de plusieurs populations monolingues, parmi des individus parlant majoritairement plusieurs langues. Dans une telle situation de communication, Castellotti et Moore (2002: 13) nous laissent percevoir « des espaces cloisonnés, où chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des autres, et où le multilinguisme semble être construit par juxtaposition plutôt

que par complémentarité. L'association d'un-pays-une-langue rend d'autant plus visible le caractère monolingue des représentations du plurilinguisme exhibées ».Ainsi, entre ces situations bien différenciées peut se retrouver une disposition des langues intermédiaires. La seule prise en compte du plurilinguisme des apprenants ne suffit pas. Il est également important désormais d'articuler la pluralité des langues étrangères et autochtones ou maternelles qui pourraient interagir parmi les interlocuteurs en contact.

1.3.2. La perspective sociolinguistique et la représentation du bi-plurilinguisme

Les chercheurs estiment que la distinction ou l'identification des langues est difficile au Nigeria dû à la prévalence de près de 400 à 624 différentes langues, chiffres qui varient de temps à autre, du fait que leurs situations changent avec le temps. Olubunmi (2014: 51) estime qu'environ 550 langues et dialectes sont parlés au Nigeria. Toutefois, les chercheurs ne sont pas d'accord sur le nombre exact de langues parlées en raison de la grande diversité de ces langues et dialectes. Tijani (2006 :29), par exemple, en a répertorié 646, alors qu'Adjeran (2004) en a rapporté 400. Y a-t-il une ou plusieurs langues haoussas ? Le pidgin n'est-il pas une variation de l'anglais standard ? Le fufulde et le fulani constituent-elles une seule langue peule au Nigeria ? Une telle situation de diversité linguistique est parfois perçue de façon négative, dû à la possibilité de conflits que cela pourrait provoquer entre communautés linguistiques. Il est aussi difficile d'identifier une source de meilleure interaction dans ce pluralisme, de peur qu'un tel phénomène ne devienne un obstacle pour le pays. L'importance des langues premières et des langues de scolarisation dans la constitution des compétences plurilingues est illustrée par la mise en vigueur des politiques linguistiques nationales, en accord avec la politique éducative, la situation sociolinguistique multilingue du pays et de son environnement, ainsi que les choix éducatifs, tenant compte des langues.

Il faut reconnaitre que la présente étude sur la traduction prend en compte la langue maternelle (LM), qui demeure privilégiée dans le contact des langues en milieu plurilingue/ multilingue. La LM joue un rôle important à mon avis dans les activités récurrentes de traduction et d'explication, bien que son usage soit souvent relégué à la dernière place, s'il n'est pas carrément interdit dans les milieux scolaires, en faveur d'une approche ou méthode ou l'autre qui la rejette sous d'empêcher ses influences dites négatives et ainsi renforcer la communication de l'apprenant dans la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre.

Il est difficile de définir le concept de langue maternelle au Nigeria, car une langue maternelle selon Niymomugabo (2014:145), est évoquée par plusieurs noms : « langue

maternelle, langue paternelle, langue identitaire, langue non académique, langue nationale, langue native, langue dialectale, et langue d'affection. Le terme de langue maternelle a été longtemps utilisé pour désigner la langue que l'enfant acquiert en premier lieu aux côtés de sa mère ou simplement celle qui est parlée par sa mère ». En effet, comme nous le verrons plus loin, la première langue parlée par l'enfant n'est pas nécessairement celle de sa mère. D'après Niymomugabo (2014) celle-ci peut être une langue étrangère dans la société de l'enfant et la mère peut être forcée par ces circonstances de laisser sa progéniture adopter la langue du père comme langue native. De même, lorsque les deux parents sont étrangers dans un pays d'accueil, l'enfant peut parler, comme langue première, celle du pays et non pas la langue maternelle de ses parents. Parmi les premières langues que la majorité des enfants acquièrent auprès de leurs parents, certains se retrouvent dans les standards nationaux de l'enseignement. La situation la plus avantageuse d'après Cuq (1991 : 97) est que, « chacun est dans sa langue maternelle comme l'embryon dans l'utérus ». Dans le contexte du plurilinguisme auquel je me réfère dans cette étude, la langue maternelle implique toute première langue de l'apprenant et toutes leurs langues nationales. Je peux dire aussi dans cette étude de recherche que l'anglais dans le cours de traduction est considéré comme une langue maternelle du fait qu'elle représente la langue de départ par rapport à la langue française prise comme langue cible. La langue anglaise est la langue de la scolarisation de l'école primaire pour les apprenants nigérians. Ils sont donc sensés avoir mieux maîtrisé l'anglais plus que d'autres langues. Un grand nombre d'étudiants n'ont peut-être eu le privilège d'apprendre leur propre langue maternelle car dans les écoles primaires, les parents comme les enseignants veulent que les apprenants maîtrisent plutôt la langue anglaise, langue de scolarisation, et qui s'est imposée au pays depuis la colonisation.

L'étude sociolinguistique des terrains plurilingues actualise les concepts de norme sociolinguistique et de domination linguistique, qui impliquent les pratiques et représentations langagières en circulation dans les communautés plurilingues/multilingues. Cela veut dire qu'il est nécessaire de pendre en considération les représentations d'autres langues dans une classe du français langue étrangère. Ainsi pour acquérir une langue étrangère l'apprenant devrait pratiquer l'emploi de cette langue dans la communauté plurilingue/multilingue des langues hétérogènes. C'est ainsi que les apprenants peuvent développer leur capacité plurilingue en classe. La reconnaissance de ces langues maternelles comme un instrument de médiation pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère s'avère importante. Il faut noter néanmoins qu'aucune langue ne se présente comme un ensemble unique de règles. En particulier, l'objet d'étude de la didactique des langues ne

concerne plus que la langue ou les langues en question, mais aussi la sociolinguistique (la communauté sociale ou la collectivité dans son aspect linguistique). Dans le Conseil de l'Europe (2009: 6), il existe un multilinguisme propre à chaque pays, constitué de langues « traditionnelles », qui font partie du patrimoine culturel de ce pays, aux côtés des langues nationales dans leurs variétés régionales ou dialectes, et des langues de minorités. Pour distinguer ces répertoires linguistiques au Nigeria, les langues sont ainsi classées à titre hiérarchique. Il s'agit du statut des langues dans la hiérarchie sociolinguistique. Une brève définition du concept de *« statut des langues* » permettra une description de celui des langues au Nigeria. Selon Atcero (2016: 4), citant Robillard (1997: 269-270):

> Le statut est la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions […]. On distingue généralement le statut de fait (empirique, implicite) du statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure). Il n'est pas exclu que ces deux statuts soient relativement contradictoires. Sur le plan explicite, les catégories de statut, le plus souvent utilisées sont celles de la langue officielle (langue de travail de l'État), de la langue nationale (statut garanti par l'État), voire de langue proscrite […]. Dans le domaine éducatif, une langue peut être dotée de statuts divers : elle est soit (médium ou véhicule) d'enseignement, soit langue enseignée comme (langue matière, langue étrangère ou langue maternelle).

Selon cette définition, le statut comprend deux grandes catégories : le statut du fait (empirique, implicite), autrement dit statut informel et le statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure), qui serait le statut formel (Atcero, 2016). Les catégories qui emploient ce dernier sont plus pertinentes pour cette étude. Ce statut désigne : langue maternelle, langue de scolarisation, langue étrangère, langue de communication, langue officielle et langue nationale, qui serviront à décrire celui du français, de l'anglais et des autres langues au Nigeria multilingue/ plurilingue. Un tel statut a pour implication l'utilisation de deux langues internationales au Nigeria. C'est le cas du français qui est en principe la seconde langue co-officielle après l'anglais au Nigeria. Ceci fera l'objet d'une discussion dans les lignes qui suivent. Force est de constater que certaines langues sont dominantes et que d'autres sont dominées. Ceci pourrait engendrer un conflit linguistique et une concurrence, lesquels sont dus à l'inégalité de leur statut.

1.3.3 La hiérarchisation des langues au Nigeria

Au regard de l'attribution des rôles linguistiques dans la politique de l'éducation nationale, le *National Policy of Education* (2004 : 4) stipule une large classification fonctionnelle des langues en trois catégories. D'abord viennent les langues autochtones ou natives, soit l'haoussa, l'igbo et le yoruba. Elles sont reconnues par la constitution comme les principales langues nationales. À coté de ces langues nationales, il existe des langues minoritaires. Le

deuxième classement comprend, selon Omoniyi (2012), les langues exogènes ou non-autochtones, telles que l'anglais, le français, l'arabe, l'allemand, et le russe, dont l'usage est restreint. Les principales langues nationales sont utilisées à l'instar de l'anglais dans des fonctions officielles et dans les différentes opérations commerciales et publiques, dont le droit et l'éducation. La troisième catégorie comprend le pidgin, qui a été accepté comme lingua franca dans des contextes, en particulier dans les États du sud et de l'est du Nigéria.

1.3.4 Les langues autochtones /maternelles

Les trois ethnies principales sont le Haoussa au Nord, l'Igbo au Sud-Est, et le Yoruba au Sud-Ouest. Les trois langues majeures de ces ethnies, qui portent les mêmes noms que les ethnies respectives, jouent des rôles de langues véhiculaires et vernaculaires dans les trois grandes zones géographiques du pays. Elles correspondent aux anciennes zones administratives de la période coloniale, jusqu'au début de la guerre civile en 1966. Ces trois régions sont aujourd'hui respectivement divisées en plusieurs États.

On distingue aussi des variétés de dialectes à l'intérieur de ces langues dites majeures, à savoir le yoruba standard, le haoussa standard, et l'igbo standard qui sont les dialectes standards qui sont employés dans l'administration publique et scolaire. Le yoruba est néanmoins parlé au Bénin et au Togo, ainsi qu'aux Antilles et en Amérique Latine, notamment à Cuba, par les descendants d'esclaves africains ainsi qu'au Brésil. Les locuteurs haoussa ont un vaste réseau de diffusion dans des stations de radio-internationales telles que la BBC, la Deutsche Velle, la Radio Moscou, la Radio Pekin, la Voix de l'Amérique, la Radio le Caire, et la Radio Ghana. La langue igbo n'est parlée en dehors du Nigeria que parmi des Igbo vivant à l'étranger et ce, parce qu'elle parait plus difficile à apprendre par rapport aux deux premières autres (Agheyisi, 1984 ; Muhammadu, 2005 ; Omodiagbe, 1992 ; Tijani, 2006).

À part ces langues nationales majoritaires, il existe une mosaïque de langues minoritaires parmi les différents groupes ethniques. Ces langues minoritaires sont pourtant parlées aussi par des milliers de personnes. Parmi ces langues, se retrouvent le tiv,l'idoma, et l' igede, parlées dans l'Etat de Benue ; sans oublier l'isan dans l'Etat d'Edo. La langue efik est particulièrement parlée dans les Etats de Cross River et d'Akwa-Ibom. Ajoutons-en les langues utilisées par les Peuls, les Ijo, les Ibiobio, les Nupes, et les Kanuri.

Il est important de noter que le statut des langues minoritaires est reconnu au Nigeria. Au fait, la politique nationale de l'éducation les reconnait en ce sens que l'enfant nigérian doit apprendre les langues de son environnement immédiat en plus des langues nationales et

officielles. Les langues minoritaires sont enseignées à l'école primaire et secondaire dans les Etats où elles sont parlées (Adegboku, 2012; NPE, 2004). À côté de ce multilinguisme ordinaire et patrimonial, les sociétés nigérianes actuelles s'ouvrent à une plus grande diversité linguistique du fait de la mobilité économique et professionnelle accrue. Les besoins de vivre en harmonie entre les citoyens, l'interaction interculturelle et inter linguistique en classe et en dehors de la classe impliquent la reconnaissance du plurilinguisme/multilinguisme. Par conséquent, de nouvelles formes de « multilinguisme exogène » qui se créent pourraient se développer de plus en plus du fait de l'ouverture des frontières et de la mondialisation. Ceci justifie la nécessité de chercher une orientation d'enseignement correspondant aux réalités de la période contemporaine.

1.3.5 Les langues exogènes

1.3.5.1 L'anglais, langue officielle au Nigeria

Après la colonisation britannique qui a pris fin en 1960, l'anglais a été choisi comme langue officielle pour faciliter l'unité culturelle et linguistique du pays. Par ailleurs, il faut rappeler que cette langue d'abord garde le statut de langue seconde au Nigeria. Les articles 55 et 97 de la Constitution nationale du Nigéria (1999: 22) préconisent une Assemblée Nationale plurilingue/multilingue et propose l'emploi des langues nationales et celles des États dans les affaires de deux chambres, l'Assemblée Nationale et la Chambre d'Assemblée :

> *The business of the National Assembly shall be conducted in English, and in Hausa, Ibo and Yoruba when adequate arrangements have been made therefore may by resolution approve.The business of a House of Assembly shall be conducted in English, but the House may in addition to English conduct the business of the House in one or more other languages spoken in the State as the House*.

Malgré cela, les lois et les dossiers officiels continuent à être rédigés qu'en anglais ; d'où la nécessité de la traduction et de l'interprétation dans notre système d'enseignement institutionnel et leur emploi dans la société. L'enseignement de l'anglais est obligatoire dès le cycle primaire jusqu'au niveau supérieur car elle reste la langue de scolarisation, des tribunaux, de l'administration, et de la presse. Bien qu'étant la langue officielle du pays, l'anglais pourrait également être considéré comme une langue étrangère, car maîtrisée par une partie seulement de la population, surtout par l'élite et dans les grandes villes.

Il existe des variétés d'anglais surnommés « le pidgin », « broken English », ou encore « pidgin English », une lingua franca populaire pour les Etats du sud situés, au long de la côte aussi bien que ceux de l'et du pays. Le pidgin anglo-nigérian possède de nos jours une forme écrite et est employé dans la presse mais exclu du système éducatif (Tijani, 2006; Adegboku, 2011).

1.3.5.2 La langue arabe

L'arabe est une autre langue étrangère introduite au Nigeria pour des raisons islamiques dans le Nord du pays, et aussi suite aux contacts commerciaux avec le monde arabophone. L'arabe est enseigné dans la plupart des écoles secondaires au nord et dans quelques collèges et universités du pays. L'arabe tout comme le français sont traités comme des matières facultatives au deuxième cycle du secondaire. Reconnaissant la pluralité de langues, un village arabe a été fondé à Ngala au Nord du pays, l'équivalent du Village Français du Nigeria. Ceci pour répondre au besoin du bain linguistique de la langue arabe (Adegboku, 2011 ; Igboanusi, 2008 ; Tijani, 2006).

1.4 L'histoirique de la traduction et l'évolution de l'enseignement du FLE

Il s'agit dans cette section d'évoquer l'évolution de la traduction et celle du français au Nigeria afin de voir leur progression en didactique de langue. Ceci me permettra de voir quelles similarités ou différences y a-t-il entre l'historique de la pédagogie de la traduction et le cours de traduction au VFN..Ce que je peux en déduire est que la similarité réside dans la pratique de lire et traduire des textes accompagnés des dictionnaires bilingue et trilingue (igbo / français /anglais). La différence est au niveau de textes ; dans le passé les textes étaient purement religieux mais au VFN, les textes sont littéraires non-religieux. Les textes religieux sont néanmoins littéraires. L'historique de la traduction et celle du français est dérivé de la même source depuis l'époque de la colonisation. Ni l'un ni l'autre dans leur enseignement n'a envisagé l'introduction de la médiation pédagogique.

1.4.1 L'historique de la traduction au Nigeria

L'historique de la traduction commence avec l'arrivée des missionnaires et les colonisateurs britanniques au début du 19^{e} siècle. Au départ, la traduction visait l'évangélisation du peuple nigérian et le commerce que la professionnalisation et son utilité académique n'étaient point la priorité. Les documents scripturaires ont été traduits en haoussa, en igbo et en yoruba. Ils comprennent : l'Oraison dominicale traduite en haoussa en 1843 par J.F. Schön et la bible haoussa en 1932 ; la Bible traduite en yoruba par Samuel Ajayi Crowther

en 1845, puis en igbo en 1913 (Afolabi, 2017 ; Gaiya, 1993 ; Rowbory, 2009[2]). Le coran pour la religion musulmane a été traduit beaucoup plus tard. Un constat est que cette pratique marque le début de l'enseignement de la traduction. Naudé et Miller-Naudé (2011: 314) ont remarqué que «*Translation of religious texts is an activity not different from the translation of other texts belonging to a culture remote from the target readers in time and space*». La traduction religieuse qui avait débuté à l'époque coloniale s'est poursuivie dans la période postcoloniale. Les missionnaires européens continuaient à apprendre les langues locales en vue de poursuivre leur travail d'évangélisation, surtout pour pouvoir traduire la bible et d'autres textes religieux (Bandia, 2005). La littérature en langues nigérianes était surtout encouragée par les missionnaires protestants dont l'objectif principal était la conversion des Nigérians comme d'autres Africains au christianisme. Les Français, de leur côté, étaient ambitieux au point de chercher à créer une sorte de « France outre-mer » où les sujets coloniaux devaient se transformer en bons citoyens de la France, maîtrisant parfaitement la langue et la culture françaises. Les Français n'étaient que des concurrents des Britanniques qui ont colonisé le Nigeria.

L'époque coloniale avait vu la production des dictionnaires visant un public d'apprenants anglophones. A partir des années 1960, les dictionnaires se tournaient vers les apprenants igbophones cherchant à se perfectionner en anglais, matière essentielle et langue d'enseignement à partir du secondaire (Bandia, 2005 ; Ugochukwu, 2008). D'autre part, le dictionnaire anglais-igbo-français qui a été élaboré à Onitsha, fut publié à Rome à usage missionnaire en 1904**.** Après l'indépendance, les écrivains nigérians entre autres ont traduit des textes ou des romans écrits en langues étrangères vers les langues nigérianes et vice-versa. Oba Koso (Le roi ne se pend pas) a été traduit par Armstrong en 1992 pour l'Institut d'Etude Africaine de l'Université d'Ibadan. *Things Fall Apart* (Le Monde s'effondre) a été traduit par Michel Ligny en 1996. Le lauréat du prix Nobel de littérature Wole Soyinka, a traduit certaines œuvres yorubas en anglais. D'après Babatunde (2015), sa traduction a été adaptée à la culture d'arrivée respectant aussi les particularités de la langue d'origine.

Les organisations internationales accordent une grande importance à la traduction dès l'indépendance, des organisations économiques et internationales ont été créées afin d'améliorer la coopération entre les États africains, augmentant ainsi la nécessité de faire appel à la traduction en langues européennes qui restent les langues de travail dans ces

[2]The history and impact of the igbo Bible1-Rowbory
negstor.rowbory.co.uk/wp-content/uploads/2009/03/the

organisations : l'anglais, le français, le portugais etc. Parmi ces organisations, je peux citer exemple, AU (Union Africaine), l'entité panafricaine jadis dénommée OUA (Organisation de l'Unité Africaine), et fondée en 1963. La Communauté Economique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) réunissant 16 pays, le Nigeria étant membre, a adopté l'anglais et le français comme langues de travail (Bandia, 2005 ; Ugochukwu, 2008). La décision d'utiliser les langues européennes plutôt que les langues africaines comme moyen de communication entre les pays membres a été critiquée par plusieurs qui y voyaient un signe du sort qui attendait les langues africaines.

1.4.1.1. La traduction au-delà de l'indépendance

De nos jours, la traduction est enseignée dans les universités nigérianes ayant des départements de langues étrangères. Selon les enquêtes faites auprès d'un échantillon de 15 universités par Afolabi (2015), les universités offrent la traduction en deuxième et quatrième année et le VFN dispense des cours de traduction en troisième année dans le cadre du programme d'immersion linguistique. Parmi les universités, cinq offrent la traduction au niveau de la maîtrise, mais pas désignée *M.A Translation,* comme c'est le cas de l'université d'Ibadan (UI) et celle de Lagos (UNILAG), mais plutôt dénommé *M.A. French* dans lequel les étudiants font quelques cours de traduction. Les deux universités citées et quelques autres font même les études de doctorat en traduction. La traduction au sein des universités dans une large mesure se rapporte à la traduction pédagogique et littéraire dont l'objectif de perfectionnement du français langue étrangère demeure une priorité. Dans l'histoire de la traduction au Nigeria, la méthode d'enseignement de la traduction depuis l'ère coloniale dans les universités se rapproche de l'approche traditionnelle. Ceci n'est pas si différent de ce qui se passe au VFN, où l'enseignement de la traduction s'appuie sur l'usage des dictionnaires. et les extraits des textes choisi sans suivre un ordre particulier. Les langues nationales et étrangères sont employées en reconnaissance du plurilinguisme au Nigeria. Ce qu'on constat c'est que cette ancienne approches n'a pas pu et ne peut aider les apprenants à mieux maîtriser la langue apprise pour bien communiquer. Dans cette situation je pense peut être que les discussions interactives avec les langues en contact pourrait améliorer l'apprentissage des langues. Ceci nécessite une nouvelle perspective permettant de répondre aux besoins des apprenants.

1.4.2 L'évolution de l'enseignement du français au Nigeria plurilingue

Etant donné que l'enseignement-apprentissage du français est une partie importante de ce travail, il s'avère nécessaire de donner certains éclaircissements sur l'histoire du français au Nigéria. Beaucoup de documents référentiels ont décrit l'évolution du français dans ce pays avec un bon nombre de péripéties (Adjeran, 2014 ; Aliyou, 2010; Tijani, 2006). À en croire Omolewa (1978: 3), historiquement et avant l'indépendance du Nigeria, la langue française a été introduite dans les écoles secondaires avec l'arrivée des missionnaires et des colonisateurs britanniques vers la fin du 19ème siècle. Le français a été précisément l'une des matières enseignées au premier lycée appelé*Church Missionary Society* (CMS) *Grammar School*, fondé en 1859. L'école secondaire *Wesleyan High School* prévoyait l'enseignement du français et d'autres langues modernes en 1878, comme au lycée *Kings College* à Lagos en 1909 (Ugochukwu, 2000). Cependant, en ce qui concerne l'introduction du français au Nigeria, Afolabi (2006) est d'avis avec Onyemelukwue (1999) que l'apprentissage du français avait pour objectif de briser la barrière linguistique entre les commerçants français et ceux du Nigeria.

L'initiative de mettre en place des établissements scolaires par les britanniques était justifié par les besoins du commerce et des affaires missionnaires. Un autre objectif de cette entreprise, selon Adegboku (2011) et Tijani (2006), était de mieux permettre aux futurs prêtres nigérians en formation d'avoir accès à de divers documents bibliques notamment en français. Les missionnaires s'intéressaient également à l'apprentissage des langues autochtones pour former des interprètes. Dans la pratique, l'accent a été mis sur la lecture et l'écrit au 19ème siècle. Par conséquent, les apprenants nigérians n'arrivaient pas à communiquer. Néanmoins, les prêtres ont fini par publier les dictionnaires bilingues ou trilingues et certains autres documents scripturaires en Igbo-Français-Anglais. Alors que l'enseignement du français au départ ne visait que l'évangélisation, le commerce et non la scolarisation pour une éducation formelle propre.

1.4.3 L'enseignement du français après l'indépendance du Nigeria

L'enseignement du français à l'époque coloniale comme indiqué ci-dessus était limité à certains établissements scolaires privilégiés de Lagos. À l'époque, l'enseignement était limité à la culture, à la civilisation et à la grammaire fondamentale. Mais les circonstances ont changé par la suite après l'indépendance du Nigeria et aussi dans la plupart des pays africains. En effet, c'est à partir des années soixante, après l'indépendance du Nigeria en 1960, que le pays a connu l'expansion de l'enseignement du français pour entre autres des raisons d'intercompréhension et d'intégration sous-régionale ainsi que la réorganisation des

programmes. Il faut donc préciser qu'au début, c'était seulement des enseignants français et britanniques qui enseignaient le français dans les écoles.

Comme le souligne Nzuanke (2014 : 3), « lors de la conférence des États africains sur l'éducation tenue à Addis-Abéba et ensuite à Yaoundé en 1961, les dirigeants africains ont pris un engagement ferme d'encourager le bilinguisme, (Français –Anglais) c'est-à-dire de promouvoir l'enseignement de l'anglais et du français à travers le continent ». Suites aux décisions de ces réunions, les programmes d'enseignement du français au Nigeria comme dans d'autres pays anglophones, ont été redéfinis pour permettre aux apprenants de pouvoir apprendre et s'exprimer en français. Les organismes internationaux qui n'ont cessé de souligner la pertinence du multilinguisme ont aussi pris des mesures pour promouvoir l'enseignement du français dans les pays anglophones d'Afrique. Grâce aux efforts de l'UNESCO, les écoles pilotes ont été choisies pour la formation des professeurs dans les collèges d'éducation de Lagos, de Zaria, et d'Owerri en 1962 et puis par la suite dans ceux d'Ondo et d'Abraka. Ajoutons qu'à la même période, le français a été introduit dans les deux universités existantes à Ibadan et Nsukka. En plus, au niveau universitaire, Omolewa (1971 : 379) indique que l'université d'Ibadan a préconisé un département de langues vivantes dès 1959. Cependant, le département et la formation en langues vivantes n'a été mis sur pied qu'en 1962, alors que le pays en avait bien besoin. L'université de Nsukka, créée en 1960, lança dès le départ, l'enseignement du français et celui de d'autres langues vivantes, de même que les universités de Lagos, d'Ile-Ife et d'Ahmadu Bello, créées entre 1963 et 1966. D'autres universités de première génération se sont jointes à l'enseignement du français. Il sied donc de constater que le gouvernement fédéral ainsi que les gouvernements régionaux ont fait des efforts considérables pour encourager l'apprentissage du français dans les universités nigérianes depuis l'accession du pays à l'indépendance.

De 1967 à 1970, le Nigeria fut frappé par une guerre qui freina le progrès du système éducatif, y compris celui de l'enseignement du français dans les établissements scolaires. L'enthousiasme enregistré au niveau de l'enseignement du français entre 1960 et 1980, comme le souligne Daoudu (2010), a pris un coup vers la fin des années 1980 pendant le régime de Shehu Shagari. L'accent était mis sur l'enseignement obligatoire des langues locales dans les écoles primaires et secondaires. Néanmoins le français était repositionné en 1997 sous forme de deuxième langue officielle au Nigeria. Ceci est devenu une source de motivation pour l'enseignement. Au niveau primaire, le français était enseigné surtout dans les écoles privées et missionnaires. Le français faisait partie des matières obligatoires dans le premier cycle du secondaire (JSS1- JSS3) et facultatives dans le deuxième cycle (SS1-

SS3). Selon Simire (2013 : 16), le français était enseigné dans les universités nigérianes qui, depuis quelques années, témoignent d'une augmentation du nombre d'étudiants inscrits au sein des départements de français.

1.4.6 Le réseau franco-nigérian face à l'enseignement du français

La contribution du réseau franco-nigérian à l'enseignement du français a rehaussé l'enseignement de cette langue au Nigeria. Dans divers domaines, cette contribution couvre l'établissement des institutions françaises, la formation des enseignants, l'octroi de bourses aux apprenants et l'approvisionnement en matériels pédagogiques (Adjeran, 2004; Adesola, 2014; Campus France, 2013). Les moyens consacrés aux programmes mis en œuvre pour soutenir l'enseignement du français dans le secondaire et le supérieur ont également permis l'organisation des stages pour les professeurs et les formateurs, aux niveaux national et régional.

Dans le cadre du Réseau des centres de français langue étrangère d'Afrique (RECFLEA), il y a aussi l'octroi de bourses de stages (BELC) ou d'études (master 2 et doctorat en didactique du FLE), et la dotation en matériels de quelques bibliothèques des départements de français des universités. Le réseau culturel et de coopération linguistique français au Nigéria a pris l'initiative de positionner le français, comme première langue étrangère enseignée au Nigeria (Adesola, 2014). Il existe dix Alliances françaises implantées dans les dix principales villes du pays. Ajoutons à cela, un centre culturel à Abuja qui porte le nom d'Institut français, et un service de coopération et d'action culturelle à l'ambassade de France à Abuja. Ce dernier dispose d'une antenne au consulat et dans les Centres d'apprentissage du français et de documentation (CFTD), situés à Ibadan, à Enugu et à Lagos.Ces centres de formation permettent d'augmenter le nombre de professeurs de français et de les mettre au courant des pédagogies, des méthodes et des approches d'enseignement, les plus modernes et les plus performants.

En 2008, par exemple, la convention de financement s'élevait à 1,7 millions d'euros. Les actions de coopération linguistique et éducative au Nigeria s'inscrivent dans le cadre des accords entre le service de coopération et d'action culturelle (SCAC) et le ministère fédéral de l'éducation du Nigeria.Dans le cadre de la politique de diffusion de la langue française, des cultures francophones et de la promotion des certifications, le Ministère français de l'éducation nationale conduit les examens de DELF-Diplôme d'Etudes en Langue Française et DALF-Diplôme Approfondi de Langue Française. Ainsi, l'apprentissage-enseignement du français au Nigeria connaît une croissance importante. D'autres détails de la contribution

franco-nigériane se trouvent au bas de la page dans la note sur l'enseignement du français au Nigeria.[3]

1.4.7 Le rôle des associations dans l'enseignement du français

Comme le gouvernement, à lui seul, ne peut pas faciliter l'enseignement du français au Nigeria dans les écoles primaires, secondaires et jusqu'au niveau universitaire, les associations dans le domaine de français sont parties prenantes pour assurer la réalisation de cette tâche dans l'enseignement du français dans le pays. C'est le lieu de mentionner le rôle important du VFN, le centre interuniversitaire d'études françaises. Ajoutons aussi, les efforts déployés par le gouvernement nigérian et le soutien à la base des relations franco-nigérianes, les associations actives jouant des rôles complémentaires afin de promouvoir l'enseignement du français dans les écoles secondaires et dans les établissements supérieurs (Adesola, 2014 : 113). L'effectif des apprenants est plus élevé au niveau des grandes écoles de pédagogie (Colleges of Education). En 1992, il existait 54 collèges d'éducation avec 2 950 apprenants. Dans l'espace d'une décennie, on est passé à 66 collèges d'éducation avec effectif total de 4048 apprenants. Ceci fait preuve d'une progression dans l'enseignement du français au Nigeria.[4]

1.4.8 Le statut du français au Nigeria

Le français, comme les langues nationales, doit contribuer à la promotion de l'unité nationale et internationale, tout en facilitant la communication interactive. En vue de revaloriser le statut du français comme seconde langue officielle à partir de la déclaration présidentielle de 1996, la politique nationale de l'éducation NPE (2004 : 4) stipule ce qui suit: « *For smooth interaction with our neighbours, it is desirable for every Nigerian to speak French. Accordingly, French shall be the second language in Nigeria and it shall be compulsory in primary and secondary schools but Non-Vocational Elective at senior secondary school*».

Dès lors, la population nigériane a eu une prise de conscience de l'importance du français et de son nouveau statut institutionnel et international. Si le français est une seconde langue

[3]Le fonds de solidarité prioritaire (FSP) actuellement en cours prévoit la poursuite des formations de professeurs de français au sein des Centres for French Teaching and Documentation (CFTD) assuré par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.) de Sèvres. Les collèges d'éducation, le VFN et les universités sont des parties prenantes dans l'enseignement du français. Les programmes sont parrainés par l'Ambassade de France au Nigeria et les Attachés de Coopération Pour le Français (A.C.P.F.).

[4]a) La NAFT (*National Association of French Teachers)* chargée des activités dans les écoles secondaires nigérianes. b) Inter-CAFT (*Inter-Collège Association of French)* pour les professeurs dans les Collèges d'Education c) UFTAN (University French Teachers Association of Nigeria) d) NFLANS (National Association of French Language Students) jouent des rôles complémentaires à l'enseignement du français au Nigeria.

officielle, il s'avère donc nécessaire de l'enseigner à titre de langue seconde étrangère au Nigeria. Il est sous-entendu que les langues secondes incluent toutes les langues apprises après la langue maternelle dans le système scolaire secondaire et supérieur nigérians. Au Nigeria, le français langue étrangère est en contact et aussi en concurrence avec d'autres langues internationales et/ou autochtones, et pour la majorité de la population, ce n'est pas une langue première ou même seconde.

Si le français est une langue étrangère et seconde langue officielle, il est important de délimiter son statut en milieu plurilingue/multilingue. Le français devrait être enseigné et traité comme deuxième langue officielle. En revanche, elle ne garde pas le même statut que l'anglais dans l'administration, dans l'instruction, dans la juridiction, dans la presse et même la médiation. Son enseignement doit être renforcé et on attend que toute documentation officielle soit bilingue. Cependant, dans cet exposé sur le français dans un milieu multilingue, il sera montré que le français est encore moins privilégié que l'anglais est en concurrence avec d'autres langues nationales et régionales.. J'ajoute que cette situation requiert une approche du plurilinguisme/multilinguisme où toutes les langues seront reconnues sans exception pour de divers échanges de communication. Il est évident que l'anglais est plus principalement reconnu parmi les langues étrangères au Nigeria. Les différentes variétés linguistiques importées se sont superposé les unes aux autres. Dans ce contact linguistique conflictuel, il existe au Nigeria contemporain, l'anglais standard, l'argot sous forme de pidgin comme susmentionné. Dans une classe de langue multilingue, il faudrait faire référence à ces langues maternelles surtout dans un cours de traduction afin de simplifier les termes difficiles pour des raisons de compréhension.

Etant donné que le français est une seconde langue officielle, il devrait être une matière obligatoire dans les deux cycles du secondaire mais il demeure facultatif comme la langue arabe. Ainsi dans le cursus secondaire, les étudiants sont obligés de faire un choix entre les deux langues. De surcroît, les étudiants, surtout au nord du pays, sont conseillés de choisir l'arabe pour leur adhésion à l'islam.

Le français a connu un recul dans les années quatre-vingt. Mais il y a aujourd'hui un regain d'enthousiasme au niveau secondaire, car la priorité a été accordée à l'introduction du français comme langue obligatoire au premier cycle (Mbanefo, 2009). Au fil du temps, le gouvernement nigérian avait demandé aux pays francophones de lui fournir des professeurs. Ainsi, des professeurs béninois ont été recrutés et envoyés dans le pays. Mais malheureusement les termes de cette coopération n'avaient pas été bien définis (Adegboku, 2011). Il existe toujours des contraintes face à l'enseignement du français : une pénurie de

professeurs, le manque de matériels pédagogiques, le désintérêt des familles qui ne se rendent pas compte de l'importance de cette langue dans le contexte géographique du Nigeria.

Dans le souci de faire avancer les choses, un comité, chargé d'étudier les paramètres et les modalités qui permettraient la mise en place du français comme seconde langue officielle, a été mis sur pied en 2000. Malgré les difficultés liées à la réalisation de ce projet de seconde langue, la déclaration s'est servie d'un tremplin pour le début de l'expansion de l'enseignement du français au Nigeria. En outre, la mondialisation et l'intégration sous-régionale sont à la base de l'intérêt de beaucoup de Nigérians au français pour répondre aux besoins multiples du commerce et des relations internationales.

Suite à ce développement, le français s'est progressivement acheminé vers une reconnaissance en tant que langue officielle du Nigeria. Son enseignement a été déclaré obligatoire dans les écoles, comme le précise la section 1, numéro 10 de la Politique d'Éducation Nationale de 1998. Malgré cette prise de conscience manifestée dans l'officialisation du français dans les programmes scolaires, cette langue n'a jamais été une matière obligatoire au même niveau que l'anglais et les langues nationales majoritaires à cause de la rivalité. Les langues nationales sont plus importantes que l'anglais et le français pour les locuteurs dans de ces régions. C'est un conflit qui ne trouve que rarement de solutions entre le français et l'anglais ainsi que les langues nationales, il jouera un rôle essentiel dans la société moderne. D'ailleurs le phénomène de mondialisation impose le français au Nigeria, cette langue étant langue officielle dans les pays francophones avoisinants. De plus, le pays doit pouvoir répondre aux besoins communicatifs générés par de(s) contacts de plus en plus fréquents et vitaux avec les pays de l'espace francophone (Actero, 2015: 19). Ces besoins ont trait au développement dans divers domaines dont surtout celui de l'accélération de l'internationalisation du commerce et de l'industrie ; l'augmentation et la versatilité d'une coopération bi-et multilatérale ; l'augmentation des échanges et des circulations estudiantines au niveau mondial ; et la multiplication des contacts internationaux entre diverses organisations civiques et culturelles. Par exemple, l'armée nigériane doit apprendre le français afin de pouvoir communiquer avec leurs homologues francophones surtout en Afrique de l'ouest lors de la période du maintien de la paix dans ces pays.

1.4.9 Du français langue étrangère au français langue seconde au Nigeria :Un mythe

Le FLS est le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français avec son statut de langue officielle. Le FLS est utilisé comme langue d'enseignement, il est dit langue de scolarité.

Selon Cuq (2002 :93), le concept de langue étrangère se conçoit par opposition à celui de langue maternelle. Ainsi, je peux dire que toute langue non maternelle est étrangère. En effet, une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe d'individus l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelles. Ceci peut être d'ordre social ou politique. Le Général Abacha avait lancé l'idée d'une « université de français » à Badagry, tout proche du Bénin, avec un campus ayant comme devise : *« Ici, on parle français ! ».* Mais après son départ, les actions pour favoriser l'apprentissage du français ont été vite abandonnées. Si la décision d'instituer le français comme deuxième langue officielle du pays sera une réalité, il faut beaucoup plus qu'une simple décision politique.

1.5 L'importance de la traduction et le français langue étrangère dans le plurilinguisme

Le Conseil de l'Europe (2001 :11) définit « le plurilinguisme comme la connaissance d'un certain nombre de langues ». Cela veut dire qu'un individu peut être doué de compétence plurilingue et s'appuyant sur plusieurs langues pour communiquer et s'exprimer. Si l'on parle une seule langue comment faire pour apprendre les autres ? Un individu peut apprendre ces langues séparément afin d'éviter les interférences qui expliquent l'approche multilingue. Un autre moyen d'après Oustinoff et Nouvelle (2009) consiste à ne pas recommencer à chaque fois la même procédure, mais à n'apprendre que ce qui est nouveau par rapport aux langues que l'on a déjà apprises. Ce qui veut dire que l'approche plurilingue est complémentaire. L'apprentissage, pas tout, d'au moins deux langues (étrangères) est non seulement essentiel, mais possible. Si l'Union européenne reconnait ce concept du plurilinguisme, le Nigeria a aussi pris en considération cette idée du plurilinguisme. Ainsi, il s'agit donc du plurilinguisme, de la traduction et de l'apprentissage des langues. Une fois qu'il y a un contact de deux langues, cela implique déjà la traduction. Ainsi dans le contexte nigérian, le contact du français avec d'autres langues au Nigeria met en exergue l'importance de la traduction.

Le Nigeria, avec plus de 500 langues aux identités culturelles diverses constitue un véritable laboratoire langagier. Les langues prédisposent, selon Yannic (2010), les lieux privilégiés

d'altérité langagière pour encourager l'inter culturalité et la traduction. Même s'il est impératif de travailler entre les langues sans les traduire, l'acte de traduction peut être un alternatif pour une diversification en salle de classe, vue que la traduction privilégie le pluralisme linguistique. Mais si l'apprentissage des langues s'aperçoit au moins dans la traduction, alors à quoi servent les enseignants de langue ? Il ne s'agit pas d'apprendre la langue, mais il faut aussi apprendre à traduire. Il ne sera plus question de la traduction au sens traditionnel du terme, en alternant classiquement les exercices de thèmes et de versions, mais la traduction sera dans un cadre bien plus large et pour tout dire moderne. (Jakobson, 1963 ; Oustinoff et Nouvelle, 1985).

La traduction et le plurilinguisme peuvent être développés comme atouts pour les apprenants en milieu multilingue, du fait que le contact d'une variété de langues pourrait induire la pratique de diverses activités de cette discipline humaine. Ceci parce que les textes de traduction se retrouvent dans toutes les disciplines de la vie : science, économie, politique, et littéraire. C'est ainsi que la traduction se pratique transversalement dans tout domaine de la vie en présence de plusieurs langues. Selon Emilienne (2015), en vue d'assurer les bénéfices du plurilinguisme, il faut envisager un enseignement bi-plurilingue pour faciliter l'apprentissage des langues même si le plurilinguisme traduit en soi le souci d'une égalité du traitement de langues. Le Conseil de l'Europe (2000) déclare que le plurilinguisme ne consiste pas simplement à la maîtrise complète d'une ou deux voire trois langues, chacune de son côté avec le locuteur natif idéal comme le modèle, mais plutôt à développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Le français devrait trouver sa place naturellement dans un pays comme le Nigeria, qui est entouré des pays francophones où l'usage de la langue française ou la communication est une nécessité plutôt qu'un désir.

Sans chercher à la surestimer, l'application de la traduction peut réduire l'effet négatif interférentiel linguistique, lorsque deux voire plusieurs langues de différentes caractéristiques entrent en contact. Cette interférence peut se reproduire chez les apprenants qui sont en train d'apprendre une langue étrangère D'une part, les apprenants n'ont pas le même niveau ou les mêmes capacités dans les langues apprises. C'est ce que Landry (1982 : 225) appelle bilinguisme soustractif, « c'est-à-dire que l'individu ne maîtrise adéquatement ni l'une ni l'autre de ses deux langues ». Si le bilinguisme constitue de défis, le plurilinguisme en présence des langues nationales et régionales, mérite beaucoup d'attention au niveau institutionnel afin d'en profiter dans l'apprentissage. Le passage donc d'une langue à l'autre doit être une marque de flexibilité cognitive des apprenants dans le but de

développer des compétences plurilingues permettant de pouvoir aborder le fonctionnement de la langue cible (Bellie-Foltz, 2008). Ceci fait appel au dynamisme de l'approche intégrée de médiation face à la didactique de langue dans le contexte plurilingue.

L'acquisition d'un répertoire plurilingue sous-entendue est associée au développement non seulement de la linguistique mais aussi d'une conscience de la culture complexe. Puisqu'il s'agit de la pluralité des langues de traits variés et complexes. Il s'agit donc du développement des compétences en traduction de même qu'en linguistique. Parmi les différentes définitions de la compétence celle de Yániz et Villardón (2006 :23) s'impose à nous de par sa clarté: Pour ces derniers, une compétence « est l'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour exercer un métier donné et la capacité de mobiliser et d'appliquer ces ressources dans un environnement précis pour produire un résultat précis». (Yániz et Villardón, 2006). Cette sorte de compétence, à son tour, peut s'appliquer à toutes les disciplines. La compétence en traduction que je propose est constituée de sous-compétences bilingues et de connaissances opérationnelles nécessaires à la communication en deux langues. Ce sont aussi des connaissances pragmatiques, sociolinguistiques et extralinguistiques. Ces compétences ne devraient pas s'appliquer seulement à la traduction professionnelle mais peuvent s'adapter à la pratique de la traduction pédagogique. (Alibir, 2017)

La culture, la langue et la traduction fonctionnent en contexte complémentaire. La culture réside dans la langue et ces deux éléments peuvent se retrouver dans la traduction. La compétence interculturelle ou même bi-pluriculturelle s'avère importante dans le développement d'une compréhension mutuelle de différents groupes de langues. La notion pluriculturelle et interculturelle invite à considérer l'apprenant comme un « intermédiaire culturel », ce qui remet donc en cause le modèle du locuteur natif. D'où la question : pourrait-on appliquer le même concept aux enseignants de FLE ? Cette conception d'un enseignant plurilingue, et non pas d'un locuteur natif, contribuerait à rétablir une image positive de l'enseignant qui n'enseigne pas sa langue maternelle, ce qui n'était pas du tout évident dans le cadre de l'approche communicative (Delahaie, 2010). Le plurilinguisme implique pluriculturalisme et permet aux apprenants de sympathiser avec plus d'une culture et d'acquérir la perspective politique du monde globalisé qui contribuerait au développement de l'empathie et de la tolérance des différentes coutumes. Être plurilingue permettra à l'apprenant d'apprendre et d'apprécier les trésors de bonté littéraire, en termes

d'histoire, de folklore, de la musique, des films et de poésie, où la traduction joue un rôle important.

Selon Beacco (2007), l'enseignant est susceptible de jouer le rôle de médiateur comme par exemple celui de guides de voyage, d'enseignants, et de diplomates. La compétence interculturelle et la capacité de médiation interculturelle font partie des finalités potentielles des enseignements de langues, car elles permettent aux individus plurilingues de vivre dans un milieu multilingue/multiculturel comme par exemple le Nigeria. Le plurilinguisme fait appel à la médiation lorsqu'il s'agit des interactions langagières interactives et communicatives permettant la diversification des compétences pour la simulation de la communication réelle. Ainsi, l'expérience quotidienne des langues employées constitue l'expérience de la diversité linguistique en contexte multilingue (Conseil de l'Europe, 2007).

Si le plurilinguisme est la capacité de parler plusieurs langues (maternelle, langue seconde et étrangère), la traduction des différents textes dans divers domaines se rapporte à la problématique de l'acquisition de la langue. Cette problématique se trouve au niveau de comment réaliser la potentialité du plurilinguisme en visant l'apprentissage-enseignement dans une salle de classe. Je m'y pencherai d'avantage en tant que des nouvelles approches d'enseignement des langues en milieu plurilingue**.**

Les ressources linguistiques sont utiles dans la communication langagière et traductive. Traduire un énoncé, c'est chercher à faire produire, en utilisant un certain ensemble de ressources linguistiques (la « langue d'arrivée »), des significations proches de celles produites par un énoncé préalable réalisé en utilisant un autre ensemble de ressources linguistique (la « langue de départ »). Ceci nécessite une définition du processus de production de signification qu'on appelle communication. Le principe fondamental en est que la signification se co-construit en contexte par la combinaison de plusieurs éléments. La traduction est un processus différé dans le temps et dans le lieu, ce qui le distingue de la communication immédiate. Cependant, je veux avancer cette idée, si la traduction est une forme de médiation et que cette dernière est un processus de communication et de négociation. En plus, si la médiation peut faciliter la communication langagière, je veux considérer la communication comme médiation en elle-même. Dans cette situation si complexe eu égard du plurilinguisme à la traduction et à la didactique des langues, il faut toute une nouvelle orientation vers leur application pertinente afin de développer les compétences des apprenants dans une classe de langue étrangère.

1.6 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, j'ai présenté l'historique du Nigeria multilingue dans la perspective de l'enseignement du FLE et de la traduction. Au regard du cursus de la traduction, il a été observé que la médiation pédagogique est absente en classe de langue étrangère. La médiation ayant traits aux caractéristiques communicatives peut rendre la didactique de langue plus pratique. Il n'existe pas une tradition de recherche sur la compétence en traduction pédagogique, comme c'est le cas avec la compétence communicative dans la linguistique appliquée. Il existe cependant des propositions sur le fonctionnement spécifique de la compétence en traduction, mais il n'y existe pas d'étude empirique dans son ensemble. Et pourtant, la médiation est plus que jamais importante dans la didactique de langue étrangère surtout que les événements et les humains de nos jours ont tendance à se mondialiser. En général, selon Faget (2015 : 35), la médiation est considérée comme « un processus consensuel de réparation du lien social et de gestion des conflits, dans lequel un tiers impartial, indépendant et sans pouvoir décisionnel, tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider, soit à améliorer ou à établir une relation, soit à régler un conflit ». Dans cette définition, on voit la référence faite à la notion de la négociation qui est si importante dans un processus de la médiation que ce soit en classe ou en dehors de la classe.

CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Pour asseoir cette recherche, j'ai choisi dans ce chapitre d'explorer la théorie de la médiation pédagogique faisant partie du socioconstructivisme dans la didactique de langue et de la traduction pédagogique en contexte plurilingue. La première partie vise à définir les notions essentielles de la médiation pédagogique dans le paradigme constructiviste en didactique de langue. La deuxième traite des enjeux du plurilinguisme et les compétences en lien avec la traduction, la médiation et l'enseignement et apprentissage du FLE. La troisième section porte sur la critique portée sur la traduction pédagogique en didactique de langue en rapport avec la médiation et le plurilinguisme, ainsi que l'idée des compétences langagières. Ajoutons que la traduction qui devrait se servir d'outil communicatif est plutôt perçue ici comme une cinquième compétence qui sera développé ultérieurement. Un tel cheminement permettra de repenser la traduction pédagogique comme un élément de médiation et de communication en contexte plurilingue comme exprimé dans le CECRL-Cadre européen commun de référence pour les langues (le Conseil de l'Europe, 2000).

La médiation intervient au moment où le discours est formulé dans au moins deux langues en vue de faciliter la compréhension et la communication, tel que dans une salle de classe. Dans une situation de communication plurilingue et didactique de langue, Usinier (2010) déclare que les contenus du message n'existent pas de manière autonome en dehors du langage. Selon les réflexions de Berthoud (2016: 169), d'autre part le langage est un instrument de médiation. L'approche du langage en termes de médiation crée des liens entre des pratiques pour en faire un dispositif cohérent, un outil dynamique au service du lien relationnel et de l'acquisition de la langue. Pour que le langage joue un rôle de l'instrument de médiation, il s'agit des activités libres dans une classe de langue, une relation construite autour du jeu langagier caractérisant l'investissement du corps, le plaisir, la gratuité et la liberté. Un enseignant qui dirige de telles activités devient plutôt médiateur. La salle pédagogique où se déroule les activités de médiation se transforme en un espace de médiation puisque la disposition des sièges est sensée être celle qui encourage une classe interactive et démocratique. Vygotsky (1997) préconise que le langage ou les langues fonctionnent comme un principal système de médiation symbolique et communicatif.

2.2 2 La médiation pédagogique dans une perspective socioconstructiviste

Les théories socioconstructivistes et interactionnistes postulent que l'apprentissage de la langue est, en premier lieu, un acte social et culturel où l'interaction entre pairs ou avec un

enseignant joue un rôle central – l'interaction pouvant se réaliser à travers des langues (Jelmann, 2016). La médiation est aujourd'hui un nom commun qui reste difficile à définir car il renvoie à des réalités très différentes. Que ce soit dans les domaines juridique, culturel, politique, scolaire, ou linguistique, la médiation est utilisée contextuellement pour signifier les réalités diverses. Dans cette variété de médiations, mon point de vue qui correspond à celui de Braescu (2010), porte sur la médiation pédagogique. Cette dernière a pour objectif de réguler les problèmes que peut avoir l'apprenant par rapport au savoir qu'il devrait acquérir, si bien que la médiation pédagogique, par ses origines, renvoie à la dimension sociale et culturelle de l'intelligence.

Dans ce cadre pédagogique, la médiation a été redéfinie par Doly (1997:25) comme la manière dont un individu plus expert qu'un autre – un adulte par rapport à un enfant, un expert par rapport à un novice, un maître par rapport à un élève, organise l'environnement du second. C'est-à-dire l'espace physique et mental, ce qu'il y a entre lui et le monde des choses et des autres, pour le lui rendre intelligible de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire son identité.

Cette idée se retrouve chez Vygotsky (cité dans Doly, 1997: 46) comme un développement de l'intelligence basé sur le dynamisme d'une relation sociale permettant, graduellement, d'amener le novice d'un état de dépendance à l'autonomie par l'intermédiaire du « langage comme outil de communication, d'interaction et de médiation de signification ». D'après le Conseil de l'Europe (2001:71-72), la médiation caractérise une activité qui permet «la traduction ou l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, la paraphrase de produire à l'intention d'un tiers d'une reformulation accessible d'un texte premier auquel le tiers n'a pas d'abord accès direct ou lorsque le texte original est incompréhensible » C'est -à-dire que dans les activités de médiation, l'utilisateur de la lange n'a pas à s'exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Cette définition de la médiation facilite la mise en application des activités de médiation pédagogique visant à repenser la traduction comme un moyen permettant de rendre l'enseignement/apprentissage plus dynamique dans une classe de langues.

La médiation permet d'aborder le sujet de la dépendance de l'apprenant par rapport à son enseignant et son indépendance qu'il gagne par son travail et l'œuvre langagière qu'il produit. C'est l'idée avancée par Vygotsky (1978), et qui parle d'un développement de l'intelligence basé sur la dynamisme d'une relation sociale permettant, graduellement,

d'amener le novice d'un état de dépendance à l'autonomie par l'intermédiaire du langage comme outil de communication, d'interaction et de médiation de signification.

Une autre idée a été avancée par Hegel, Vygotsky, ou encore Bruner, selon laquelle le médiateur conduit le novice vers la culture de l'apprenant, en l'initiant au moyen d'une interaction sociale. C'est normalement à travers l'interaction qu'on est initié aux règles socioculturelles. C'est cette langue-culture, composée d'un ensemble de représentations, de « systèmes symboliques », qui va permettre au novice de comprendre le monde en s'interposant entre lui et ce monde. Si l'objectif de la médiation est de mieux faire apprendre et communiquer, c'est par cette interaction avec le novice que l'enseignant tente de l'initier à sa langue-culture afin de le rendre aussi enseignant, à son tour, de cette langue-culture. D'ailleurs, pour avoir plus d'éclaircissements sur le développement de la médiation pédagogique, il est pertinent d'accéder aux notions des théoriciens de la médiation pédagogique en faisant référence aux travaux de Lev Vygotsky.

2.2.1 Lev Vygotsky (1896-1934)

La médiation pédagogique est attribuée à Vygotsky (1896-1934) qui reçoit la mission dans les années 20, avec d'autres psychologues soviétiques, de mettre au point une théorie du développement humain. Selon Olayiwola (2017),Vygotsky reproche d'abord au béhaviorisme de ne s'intéresser qu'au comportement observable et pas à la conscience, puis à la Gestalt de négliger le processus de genèse et de transformation des structures cognitives. Il reproche également à Piaget de ne pas prendre en compte la dimension sociale et culturelle de l'apprentissage. L'essentiel de cette approche du comportement de l'apprenant est que chez l'être humain, les processus mentaux sont profondément influencés par les moyens socio-culturels qui les médiatisent.

Un concept important de son approche est la *ZPD* basée sur le concept d'étayage/échafaudage, un processus d'apprentissage dans la Zone de Développement Proximal (ZPD). La ZPD est définie par Vygotsky (1978) et cité par Barthe-Jean (2013 :15) comme:

> la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés .

Les apprenants présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Le concept de ZPD est important pour la présente étude du fait que cela peut aider le chercheur à observer combien

et comment l'enseignant médiateur a pu appliquer les stratégies de médiation dans une salle de classe. Une telle observation souligne le rôle de l'interaction communicative qu'attendent les apprenants dans une salle de classe.

L'interaction sociale est constructive puisqu'elle introduit un argument entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. L'apprenant prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. D'une autre manière, c'est la nature intra-individuelle qui est suscitée puisque l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations culturelles et langagières ainsi que celles des autres pour reconstruire des idées. Braescu (2010) et Yu (2008) affirme que l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères dépend de la nature de l'interaction. L'interaction doit viser à une réalisation des tâches langagières et communicatives. Nieto (2007), inspiré par Vygotsky, a classé la médiation en trois catégories : la médiation par le dialogue avec soi-même, la médiation par le dialogue avec autrui, et la médiation par des dispositifs pédagogiques tels que la traduction assistée par ordinateur qui peut être désignée comme médiation intersémiotique. Demerval et White (1993) classent les deux premiers au niveau social puisque ceci a lieu entre les personnes (inter-psychologie) et au niveau individuel, à l'intérieur de la personne elle-même (intra-psychologie).

2.2.2 La médiation en dialogue avec soi-même

Vygotsky (1978) considère le langage comme un instrument de médiation en langue maternelle, langue seconde ou étrangère. La langue est un outil symbolique et communicatif qui permet aux êtres humains de servir de médiateur entre leur esprit et le monde extérieur. Kramsch (2011: 354) explique que « le soi dans la communication interculturelle est un soi symbolique qui est constitué par des systèmes symboliques, comme le langage, aussi bien que par des systèmes de pensée » (notre traduction). Je souligne que le soi dans la communication est à l'origine de la communication intra-personnelle, et par extension, de la traduction intra-linguale et de la médiation intralinguistique.

2.2.3 La médiation par le dialogue avec autrui

Nieto (2007), Yu (2007) et Lantolf (2008) admettent que l'apprentissage dans le cadre de la théorie socioconstructiviste est d'abord social, par l'interaction avec les autres et par l'échange significatif d'idées, de concepts et d'actions. Dans l'introduction des activités de médiation, l'essentiel est de permettre la participation, à la fois collective (en équipe) et individuelle. Le rôle d'un enseignant est celui d'un médiateur, mais la théorie

socioconstructiviste préconise le rôle d'un enseignant beaucoup plus interactif et dialogique par rapport à l'approche traditionnelle. Cela veut dire qu'il est enseignant-médiateur et facilitateur dans une salle de classe. Des études ont beaucoup plus montré l'efficacité du cours interactif contrairement à l'enseignant qui agit comme seul acteur dans la salle de classe. L'interaction en classe offre à la fois la pratique de la langue et le développement du langage à travers des situations d'apprentissage. Kramsch (2011) établit que l'action symbolique est centrée sur ce que les mots font et ce qu'ils révèlent sur les intentions humaines. Ainsi, la représentation symbolique dénote la réalité des mots ainsi que celle des structures lexicales et grammaticales. .

Même si ce qui précède n'est pas nouveau, je veux souligner que les situations d'apprentissage ne se limitent pas à un dialogue direct entre enseignants et apprenants, mais le plus souvent elles doivent être interactives et collaboratives par le jeu de rôle, la co-construction d'idées et de textes dans l'apprentissage des langues. Les activités interactives sont aussi associées au ZPD dont je viens de parler. Selon Kohler (2015), l'échafaudage est l'interaction entre l'expert comme enseignant et l'apprenant. Le rôle de l'expert est de fournir à l'apprenant un soutien pédagogique au moyen des tâches communicatives. L'échafaudage/étayage signifie des stratégies, des techniques d'apprentissage et des procédures utilisées par la personne qui renforce un apprentissage pour un apprenant ou un groupe d'apprenants C'est un jeu de relations entre plusieurs participants collaborant à l'actualisation des projets. Pour que les échafaudages soient réussis, une compréhension mutuelle doit être créée au cours de l'interaction, appelée l'intersubjectivité. Le rôle interactionnel de l'enseignant vise à motiver l'apprenant. Les concepts de médiation du dialogue avec soi et le dialogue avec autrui se rapportent à la traduction intralinguistique et à la traduction inter-linguistique. Ceci veut dire que lorsqu'un individu conduit les activités de médiation dans une seule langue, il connote le préfixe « intra » et entre deux langues différentes, il amorce la traduction inter-linguistique. Cette question de la relation entre la médiation et la traduction sera traitée plus en profondeur dans la section portant sur la relation entre la traduction et la médiation de Vygotsky.

2.2.3.1 La communication en relation avec inter/intra linguistique

L'enjeu de la communication linguistique ou inter/intra linguistique a été peu exploré depuis la fin des années soixante-dix. C'est ce que Bachmann et al (1979 :65) ont considéré comme « problématique ce qui, pour nombre de recherches linguistiques, constitue un postulat indiscuté dans la notion de communication ». C'est ainsi qu'au début des années soixante-

dix, la linguistique appliquée a mis en avant l'idée selon laquelle le langage est un instrument de communication. L'étude des structures du langage ne peut être coupée des fonctions qu'il remplit. En dépit de l'acquisition des structures syntaxiques ou phonologiques, la théorie jakobsonienne montre que les structures linguistiques peuvent et doivent être étendues par rapport aux situations de communication qui les font naître. Les règles d'activité de la parole qui ont été evoquées ci-dessous concernant le fonctionnement du système linguistique qui font partie partie intégrante du modèle linguistique dans la didactique des langues comprennent aussi le lien entre inter / intra linguistique ainsi que la communication. La communication, à son tour, est le plus souvent définie comme « le processus d'échange d'informations » (Glushkov, 1979 : 255). Il en ressort une question justifiée: quelle corrélation y a-t-il entre la communication et la linguistique ? L'approche la plus adéquate pour élucider la corrélation entre les deux domaines est le concept linguistique qui étudie les moyens linguistiques, le processus de leur utilisation, et le produit de ce processus ; tandis que la communication traite le but de l'utilisation des moyens linguistiques, non linguistiques, ainsi que du résultat obtenu par des processus pertinents d'interaction. De plus, la linguistique peut construire des modèles abstraits, mais la communication utilise comme base la modélisation des relations dynamiques dans la société, entre les personnes, et, en conséquence, ne peut en aucun cas abandonner le « facteur humain » La communication elle-même est toujours dialogique; son sujet (destinataire) génère un texte au sens large, c'est-à-dire y compris les composantes verbales et non verbales afin de modifier l'état informationnel d'un certain objet, individuel ou, le plus souvent, pluriel et par conséquent son comportement. Bachman et al (1995) nous ont montré qu'une approche théorique capable de rendre compte d'une "communication" sociale - et d'une communication pédagogique en particulier - ne pouvait être recherchée que dans une sociologie qui tente de préciser le statut du sujet dans les pratiques sociales. C'est dire que si la communication pédagogique doit être réalisée dans une salle de classe , les apprenants comme les sujets sociaux doivent participer activement dans les activités langagières. Comme toute organisation sociale, la relation entre l'enseignant et les enseignés est "négociée". Dans ce cas, chaque, apprenant apporte dans la classe sa propre définition de la réalité sociale, culturelle et langagière, et sa compréhension du monde. Ce sont ces décalages et ces confrontations successives qui doivent être négociés, à travers les interactions dans la classe.

2.2.4 La médiation intersémiotique à travers des dispositifs pédagogiques

Elle renvoie à la médiation qui peut s'effectuer au moyen des outils audio-visuels. Il s'agit ici par exemple de l'utilisation de l'ordinateur comme outil de médiation dans l'apprentissage des langues étrangères. En bref, le TICE peut être utilisé comme un autre moyen d'interaction en classe de langue étrangère à travers les activités traductives et de médiation si et seulement si les apprenants seront capables de partager leur expérience dans la classe. Dans ce domaine, Nieto (2007) qualifie une telle activité d'interaction de médiation par technologie comme la troisième forme de médiation à partir de la théorie socioconstructiviste.

2.2.5 Les applications pédagogiques de la théorie socioconstructiviste

Généralement, l'apprentissage constitue l'aspect véhiculaire du développement intellectuel puisqu'il permet à l'apprenant de s'approprier d'un héritage socioculturel et sociolinguistique. L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages.

Pour Vygotsky, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les connaissances construites par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions et d'échanges. Il y a une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fois qu'il y a: « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique » (Vygotsky, 1935/1985 :111). C'est pour dire que sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et peut générer des coordinations intra-individuelles. Une telle idée a pour but de structurer les manières de penser des individus.

Lantolf (2000), en explorant les avantages de l'utilisation du langage dans le cadre du dialogue avec soi-même, l'a marqué comme un discours intérieur, un discours privé, un discours autodirigé et/ou une pensée verbale. De ce fait, pour développer les compétences dialogiques, l'enseignant doit jouer son rôle de médiateur afin de faciliter l'enseignement-apprentissage. Pour Nieto (2007), les apprenants sont principalement disposés à la médiation mentale avant la verbalisation des concepts dans le monde interactionnel social. Il en ressort une reformulation à travers le discours intérieur comme base d'instruction (intra/inter-linguistique). Il y a donc l''intervention de la langue maternelle devient

nécessaire dans ce processus, étant donné que l'individu pense d'abord dans sa langue maternelle avant de s'exprimer dans la nouvelle. La médiation en soi-même s'oriente vers la pensée et l'usage de la langue maternelle qui servira l'apprentissage de la langue étrangère. J'entrevois que ce type de médiation précède les stratégies médiatiques de lecture, de résumé, de jeu de rôle, de paraphrase, avant même la traduction des textes. Pour reformuler une idée ou une expression, le raisonnement vient de soi-même ; donc c'est d'abord l'intériorisation avant l'extériorisation, dans l'expression. Cela implique d'abord la médiation avec soi-même avant la médiation avec un autrui. Lorsque l'individu est en train de s'exprimer ou de construire ses idées, il s'instruit afin de développer son autonomie d'apprentissage.

À travers la médiation du dialogue avec un autrui, l'interactivité est visible, car il s'agit de l'interaction sociale, une relation interpersonnelle avec l'enseignant ou avec les camarades de classe. Tant que les étudiants traduisent dans les langues différentes en équipe, il existe une interactivité et un dynamisme faisant appel à l'enseignement-apprentissage collaboratif et/ou coopératif. Par rapport à l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant dans une classe de langue étrangère, Vygotsky (1978) explique que l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et culturelle, ainsi qu'un processus par lequel les apprenants développent leur vie intellectuelle grâce à celle de leur entourage. En tant qu'instrument de pensée et de communication, ceci devient le double aspect du langage, car il rend possible les processus d'apprentissage assisté entre apprenants ou entre apprenants et enseignants/adultes. Un tel processus renvoie au décalage entre ce qu'une personne peut accomplir en agissant seule et ce que cette même personne peut accomplir en agissant avec le soutien d'autrui.

L'application de la médiation du dialogue avec autrui se rapporte à l'adaptation de la ZPD dans l'éducation orientée vers la zone proche dans laquelle l'apprenant fait l'expérience de ces rencontres avec la culture et l'entourage, soutenu par un médiateur d'abord dans un rôle de partenaire dans les constructions communes, puis dans celui d'organisateur de l'apprentissage. Cette pratique de la médiation du dialogue avec autrui peut varier en fonction d'un certain nombre de facteurs: diversité des sources d'apprentissage dans un environnement social complexe, spécificité et diversité sociale de la communication verbale, formation de concepts quotidiens et communication avec l'entourage, et de concepts scientifiques par transmission formelle, avec des interactions complexes entre les deux qui vont permettre une intégration les concepts dans des domaines de la connaissance.

La traduction assistée par ordinateur encadrée dans les TICE est aussi une source d'échafaudage a affaire aux stratégies, des techniques et des procédures utilisées par la

personne qui enrichit un apprentissage pour un apprenant ou un groupe d'apprenants. Il est question de relations entre plusieurs participants collaborant ensemble pour l'actualisation des ressources. Cette idée que les apprentissages et les représentations se construisent dans l'interaction sociale était déjà défendue par Vygotsky (1978). Selon une conception un peu moins exigeante, c'est de l'interaction conversationnelle qu'émergent les représentations et les cognitions, du moins leur expressivité ou leur communicabilité (Jelmam, 2010). Je propose l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif encadré dans le travail d'équipe au sein desquels les activités de médiation seront mises en place pour un enseignement-apprentissage efficace. La médiation qui a été discutée implique une relation avec soi, avec autrui, voire même une interaction entre l'être humain et la machine. Il y a donc collaboration sociale et intellectuelle ainsi que culturelle et langagière lorsque les acteurs d'une classe doivent interagir en employant les outils d'apprentissage ou du langage.

La notion d'étayage au sens brunérien selon Olayiwola (2017) est une dérivation de la signification de la ZPD vygotskienne. Bruner lui-même exprime son accord avec Vygotsky (1996 : 8) quand il affirme que: « c'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. » Cela veut dire que la pensée de l'apprenant est d'origine sociale, et que c'est par la médiation sociale que se construisent les connaissances.

La traduction, qui parait difficile et qui est censée être réservée aux étudiants avancés peut être simplifiée par la médiation. Il faut néanmoins comprendre qu'il y a une spécificité des démarches d'enseignement/apprentissage scolaire par rapport aux démarches d'enseignement/apprentissage quotidiennes. Pour Bruner (1983), la médiation sociale lors des conduites d'enseignement et apprentissage, qui se rapporte à l'interaction de tutelle, s'exerce sur un mode communicationnel qui implique deux concepts du processus de régulation dans ces interactions de tutelle, à savoir celui d'étayage et celui de format. Le concept d'étayage de Bruner renvoie aux interactions pédagogiques qui prennent place au sein d'une communauté d'apprenants. Faisant référence à l'application de la théorie de Reuven Feuersteint (2021 -2014) sur la médiation pédagogique, Montargis (2000) explique que son approche se conforme au concept de la ZPD de Vygotsky, qui veut dire que toute intervention volontaire d'un tiers entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre modifie la relation entre le formé et le contenu de la formation, entre l'étudiant et le savoir. La méthode implique la relation du savoir-apprenant au point d'en devenir le catalyseur. Il ne s'agit pas pour l'étudiant ou pour le stagiaire seulement d'accumuler des connaissances ni

même d'acquérir des méthodes de travail, mais d'entreprendre, avec le pédagogue, une démarche qui le conduira à la découverte de ses propres mécanismes d'apprentissage. D'une façon générale, toute intervention volontaire d'un tiers entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre modifie la relation entre le formé et le contenu de la formation, entre l'étudiant et le savoir. C'est l'idée de l'interactivité et de la co-construction dans la médiation pédagogique, qui est importante dans l'apprentissage de la langue étrangère. Le concept de l'enseignement-apprentissage collaboratif et coopératif est prédominant dans le paradigme socioconstructiviste.

2.2.5.1 L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif

Si la médiation pédagogique de Vygotsky s'appuie sur le dialogue intra-personnel, interpersonnel et intersémiotique dont l'interactivité s'avère importante, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif constituent les moyens par lesquels les activités de médiation peuvent être mises en place pour un enseignement-apprentissage efficace. Dans ce contexte, il existe une collaboration sociale et intellectuelle, culturelle et langagière lorsque les acteurs en classe doivent interagir en employant les matériels ou de langage. Mon point de vue est donc que pour réussir le travail communicatif dans une salle de langue, le travail individuel doit être incorporé dans un projet d'équipe, ceci d'autant plus que la classe est un microcosme de la société qui regroupe différentes catégories d'étudiants. L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif font appel à une structure particulière : le groupe. En effet, il faut faire travailler les étudiants ensemble, les réunir pour étudier un point du programme scolaire, les amener à développer des habiletés sociales, même si cela n'a rien de très novateur dans le domaine de l'éducation Il n'est pas impossible que les apprenants puissent collaborer sans esprit de coopération, mais ce qui importe est la bonne gestion de l'apprentissage pour assurer le dynamisme d'enseignement envisagé. Howden (1996, 1997) admet que dans ces types d'apprentissage, étaient formés dans le passé des groupes homogènes en fonction de l'habileté des étudiants, de manière à séparer les plus compétents de leurs pairs, et être à mesure de leur offrir le soutien supplémentaire dont ils ont besoin pour réussir. Les étudiants les moins compétents étaient également réunis pour leur permettre à leur tour d'avoir accès à l'instruction. Dans ces méthodes de regroupement traditionnel, on négligeait parfois les étudiants dont le niveau intellectuel correspondait à celui de leur année d'étude. C'est-à-dire que les étudiants sont classés arbitrairement sans prendre en compte leur niveau intellectuel. L'apprentissage coopératif est destiné au savoir fondamental lié aux différentes activités scolaires et collaboratives qui sont basées sur l'esprit critique, le raisonnement et la découverte

collective. Intimement liée à l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle constitue une seconde composante de la coopération. Selon Baudrit (2007: 26-27), la responsabilité individuelle « est présente lorsque les étudiants se sentent responsables de leurs apprentissages et perçoivent que leur propre effort, leur participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe ». Pendant que les échanges d'interaction sont structurés sur le principe du partage et la mise en commun des savoirs, l'apprentissage coopératif porte sur le principe d'interdépendance mettant en jeu des échanges structurés.

2.3 Le positionnement sur la notion de médiation

Suivant le parcours de Vygotsky (1978) sans oublier celui de Reuven, et de Bruner, le constat est que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est un exercice d'interaction entre les apprenants-enseignants et/ou apprenants-apprenants, pour assurer une bonne compréhension. Pour Vygotsky, la pédagogie insiste sur le rôle du travail, de la coopération et de la collaboration dans l'apprentissage, ainsi que sur les demandes de l'école. L'intelligence peut se développer grâce à certains outils psychologiques que l'apprenant trouverait dans son environnement et parmi lesquels le langage est un outil fondamental. Les langues des apprenants ne sont pas négligées en salle de classe. Il implique que le médiateur est la personne qui interprète pour l'étudiant ses expériences en les orientant vers un but. Sans médiation, il n'y a pas ou il y a peu d'échanges en particulier lorsque l'étudiant n'est qu'un apprenant. C'est ce qui explique l'insertion des critères de la médiation pédagogique. Pour Bruner, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement-apprentissage (interaction de tutelle) s'exerce sur un mode communicationnel (dialogique). Il introduit un concept clef rendant compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle et celui d'« étayage » qui se retrouve au sein de la ZPD de Vygotsky. J'en déduis à cet effet que tous les moyens ou les activités de médiation qui peuvent aider les apprenants à réaliser le but d'apprentissage sont utiles. Les activités de médiation de CECRL, comme par exemple la reformulation et le résumé, font partie du processus de la traduction pour diversifier et modifier l'apprentissage-enseignement des langues, surtout langue étrangère dans un milieu plurilingue.

Selon Olayiwola (2017), dans l'application de la médiation pédagogique, la question de la motivation n'est plus un « préalable », mais elle est plutôt liée aux dispositifs didactiques à concevoir et à mettre en œuvre. Le rôle de l'enseignant est de s'assurer que les apprenants soient motivés. Pour ce faire, il doit attirer l'attention de l'apprenant sur l'essentiel, simplifier les tâches et réduire la frustration lors de la résolution des problèmes.

L'enseignant doit ainsi devenir ce médiateur qui favorise, chez l'apprenant, des démarches d'apprentissage et de construction de soi. L'interactivité se présente dans la didactique de langue lorsque la relation entre les acteurs dans la salle de classe devient celle de l'étudiant chercheur, enseignant médiateur pour donner du sens aux savoirs.

La médiation chez Vygotsky (1978) révèle la pertinence de la spécificité du dialogue entre soi – la médiation, intra personnelle, la médiation du dialogue avec un autrui, la médiation interpersonnelle, la médiation intersémiotique ayant aussi des rapports avec la traduction pédagogique. Les travaux de Jérôme Brunner, Reuven Feurester, et Vygotsky sont complémentaires en ce qui concerne les notions d'interaction et de médiation. Ces aspects de la médiation s'appliquent à la traduction pédagogique car l'étudiant est sensé travailler individuellement, en équipe et en se servant de la traduction assistée par ordinateur.

2.4. La médiation et la métacognition

Dans la mesure où la médiation permet à l'apprenant de prendre conscience de ses stratégies à l'occasion d'une tâche déterminée : « d'identifier, de décontextualiser les problèmes à résoudre dans de nouvelles tâches ». Selon Chappaz (1996 :17), il sera plutôt question de métacognition. Ce concept signifie l'explication par l'intermédiaire d'un changement du point de vue ou au niveau du discours. Dans le champ de l'éducation, le concept de métacognition est proche de celui de « prise de conscience ». Pour Piaget, il s'agit d'un élément essentiel du développement de l'intelligence.

Chappaz (1996:18) établit une distinction en ces termes pour éclaircir la notion de la métacognition ainsi :

> La cognition qui renvoie au processus de connaissance, les connaissances qui constituent le produit de ce processus, et le savoir qui désigne des ensembles organisés de connaissance. La métacognition désigne également la conscience que le sujet développe à propos de sa cognition. L'attitude métacognitive consiste enfin en « un travail de prise de conscience sur l'activité de la pensée.

La métacognition est une compétence consistant en l'habilité de se poser des questions pour se planifier, s'évaluer régulièrement avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin d'apprentissage de langue. Pour Chappaz (1996), il s'agit de prendre conscience de ses méthodes de pensée et de réguler ses propres processus de pensée. Le constructivisme soutient les idées très adaptées aux apprentissages. C'est dire que toute connaissance est d'abord subjective et donc relative. Il est pratique que l'étudiant joue un rôle actif dans l'apprentissage de tout ce qui lui est significatif et répondant non seulement à ses besoins mais aussi à ses intérêts. Ceci implique qu'il n'y a d'autre réalité que celle qui est construite par le sujet connu. L'étudiant construit les connaissances d'abord en soi et interagit ensuite

avec ses pairs dans la classe. L'enseignant n'est qu'un guide médiateur entre le savoir et l'étudiant. Si toute connaissance dépend de la situation d'apprentissage d'un contexte épistémologique, dans le cadre du socioconstructivisme, les connaissances sont à fois individuellement et socialement construites dans le processus de la négociation.

Le rôle de l'enseignant consiste à aider les apprenants dans la prise de conscience de leur potentiel. Mezirow (1991:167) declare à cet effet que:

> *Educators must provide learners practice in recognizing frames of reference. By doing so, educators encourage practice in redefining problems from different perspectives. The goal is to create a community of learners who are united in a shared experience of trying to make meaning of their life experience. Educators need to provide learners with opportunities to effectively participate in (language) discourse.*

Ceci veut dire que l'enseignant en tant qu'animateur doit encourager une participation démocratique de la part des apprenants. Mezirow (1997: 167) ajoute: « *One strategy is to encourage procedures that require group members to take on the roles of monitoring the direction of dialogue and ensuring equal participation. »* Suite à un tel rôle joué par l'enseignant, la pensée des étudiants deviendra de plus en plus autonome dans la construction et la prise de parole.

Dans la construction des connaissances au moyen de l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant, Mezirow (1991) réaffirme ce qui suit : « *It is the role of the educator to promote discovery learning through the implementation of classroom methods such as learning contracts, group projects, role play, case studies, and simulations*».

Les activités dans la traduction pédagogique qui s'appuient sur la médiation seront utiles au VFN si les apprenants peuvent mettre en scène le travail en équipe dans toute sorte d'exercices de reformulation, de projet interactif et des activités de traduction oralement exécutées. D'après Varinot (2012), les habiletés métacognitives désignent les processus par lesquels le sujet assure le contrôle de son activité de résolution du problème. Elles concernent les mécanismes d'autorégulation qu'utilise l'individu pour gérer une tâche de façon contrôlée afin d'assurer la réussite. Ces habiletés correspondent à ce que le CECR appelle des stratégies de de médiation. Les stratégies qui me semblent et aussi importantes non seulement dans la pédagogie en générale mais aussi dans la didactique de langue sont ici énoncées par le Conseil de l'Europe (2001: 48, 71). Ce sont ces habiletés métacognitives du sujet à mener une activité de manière contrôlée qui font appel à un certain nombre de processus sur ces rubriques.

2.4.1 La planification

Il s'agit de représenter l'objectif, choisir des procédures en fonction des données des objectifs, établir des connaissances acquises, les organiser en stratégies. Cette planification sera d'autant plus efficace qu'elle peut se référer à des connaissances métacognitives sur la tâche. La planification implique l'analyse de la tâche afin d'en prévoir les étapes de la réalisation, la représentation du but, de l'anticipation et du choix de stratégies adaptées au but, et la mise en place de critères d'évaluation. Cette activité de planification est importante du fait qu'elle permettra au sujet d'anticiper la tâche et de réfléchir à la meilleure manière de l'exécuter en fonction de ses propres connaissances métacognitives et autres savoirs de référence sur le sujet. La planification exige : « l'établissement des objectifs du cours, le développement du savoir antérieur ; la localisation des supports pour trouver tout matériel de médiation, la préparation d'un glossaire, la sélection des textes appropriés, pour la traduction et le regroupement d'étudiants ». L'apprenant de langue doit savoir planifier et organiser son propre apprentissage, car c'est un facteur important de la réussite (Picardo et al 2011).

2.4.2 L'anticipation

Elle a rapport au besoin de prévoir la durée de la tâche, son niveau de difficulté, les ressources nécessaires, les conduites d'essais/erreurs (faire des hypothèses, essayer des solutions, les évaluer), et l'évaluation-régulation (prise de recul et enregistrement d'informations sur ce qui se passe pour prendre des décisions). Il s'agit d'un état permanent de précorrection de son activité pour pouvoir conduire celle-ci au but.

2.4.3L'exécution des tâches

L'exécution des tâches répond à d'autres termes comme les conduites d'essais/erreurs (Chappaz, 1996). Il s'agit d'organiser les apprenants en petits groupes afin d'accomplir des tâches langagières. Les apprenants en interaction utilisent leurs compétences cognitives pour réaliser quelques activités de médiation. Toute forme de discussion pour assurer la compréhension et la communication langagière s'avère nécessaire. Un lecteur actif avance des hypothèses sur ce que le texte lui impose.

2.4.4 La remédiation

Dans l'optique de l'évaluation formative dans une classe de langue étrangère, la remédiation occupe une place prépondérante. Sans activités de remédiation, les étudiants moins performants n'auront pas de pré requis qui leur permettra de poursuivre leur apprentissage. De ce fait, le décalage entre eux et les « bons » étudiants deviendra de plus en

plus important, ce qui peut compliquer la fonction de l'enseignant au fur et à mesure qu'il avance dans le programme. Remédier signifie dans le dictionnaire Encarta, apporter une amélioration ou une solution à quelque chose. Selon Asvedira (2017), il s'agit d'améliorer le niveau des étudiants ayant acquis des compétences escomptées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En particulier, à la fin de chaque séquence d'enseignement, une pause-évaluation s'impose pour faire le point sur les apprentissages des apprenants.

2.4.5 L'évaluation

On ne peut pas parler de la didactique de langue sans finir par l'évaluation, un moyen de la vérification de la connaissance acquise. L'évaluation ne sera plus le seul travail du professeur, mais celui qui est partagé par des apprenants. Dans ces conditions, le rôle du médiateur consiste à conduire le sujet « dans un voyage en zone proximale », c'est-à-dire à étayer son progrès, et à lui permettre d'atteindre une maîtrise autonome. Toutes ces habilités métacognitives comme stratégies sont mises à l'œuvre dans les activités de médiation relatives aux compétences à communiquer langagièrement en contexte plurilingue. Toutes ces stratégies sont envisagées pour combattre l'insécurité linguistique.

2 .4.6 La problématique de l'insécurité linguistique

S'il y a un concept qu'on associe véritablement à l'étude des représentations linguistiques c'est celui de l'insécurité linguistique. D'une façon générale et selon Remysen (2018), l'insécurité linguistique correspond à un sentiment d'incertitude et d'illégitimité que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières. Francard (1993) donne la définition de l'insécurité linguistique comme suit :

> L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur», non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. L'insécurité linguistique est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité (Francard, 1993: 13).

L'insécurité linguistique ne se limite pas toujours à la question de savoir si la façon dont on s'exprime est légitime, en termes normatifs. Dans des contextes plurilingues et médiatiques, le choix même de la langue à utiliser dans l'espace-classe et aussi en public peut être problématique et devenir source d'insécurité. Selon Bretegnier (1999), il s'agit d'essayer de décrire et de définir ce que l'on entend par insécurité linguistique, d'en observer les manifestations, les causes, les conséquences, de voir dans quelle mesure la façon dont les individus se sentent sécurisés ou insécurisés face à leur(s) langue(s), (toujours) autorisés ou non à en faire usage, compétents ou incompétents sur le plan linguistique, intervient sur leur

manière de se définir socialement, de se situer dans l'organisation sociale, de se positionner et d'agir dans les échanges verbaux . La théorie de l'insécurité linguistique se retrouve dans la théorie sociolinguistique qui avance que les pratiques linguistiques soient avant tout des pratiques sociales hétérogènes dans l'ensemble des autres pratiques humaines et sociales, (Blanchet et al 2014 : 284). Si l'on peut montrer que la sécurité et l'insécurité linguistique sont liées à l'organisation sociolinguistique, à la hiérarchisation sociale des variétés de langues, et à celle des groupes qui les parlent, autrement dit, ce sont une conséquence des rivalités et des conflits qui s'expriment dans les rapports inter-groupaux.

La situation sociolinguistique multilingue nigériane est constituée des systèmes linguistiques dont le français et d'autres langues sont socialement hiérarchisés. Ainsi, elles sont attribuées aux valeurs et aux différents statuts. Si toutefois, la notion de la stratification des langues me permettra de rendre compte de la hiérarchisation sociale des systèmes des langues en présence, elle ne correspond pour non seulement à la réalité sociolinguistique, mais bien au-delà de la simple coexistence des langues plus complexes, qui par extension se trouve dans le domaine de l'insécurité linguistique. .Dans la pluralité linguistique nigériane, il me semble un peu contraignant non seulement le linguiste qui tente de décrire la situation, mais aussi pour les apprenants eux-mêmes, qui de fait courent souvent le risque de produire des discours où le français et d'autres langues se rencontrent ou sont susceptibles de se rencontrer, d'interférer l'un sur l'autre. La médiation, un outil de l'interactivité langagière s'est proposée pour répondre à la situation de difficulté linguistique et communicative chez les apprenants.

2.5 Le plurilinguisme et la médiation

Dans cette section, je fais une distinction entre le plurilinguisme et multilinguisme ainsi que la description du concept de la compétence plurilingue. En plus, il s'agit d'établir la relation entre le plurilinguisme, la médiation et la traduction ainsi que l'application du plurilinguisme. Le plurilinguisme se distingue du multilinguisme : le premier renvoie à la connaissance d'un certain nombre de langues, alors que le second a affaire à la coexistence de différentes langues dans une société donnée (CECR, 2001: 11). Les apprenants, dans le contexte de mon étude de recherche parlent une variété des langues maternelles et c'est en travaillant avec ces langues parlées en contact avec la langue étrangère qu'ils peuvent développer le plurilinguisme. Cela peut être réalisé par l'enseignement en équipe ou coopératif en diversifiant les activités de médiation.

L'enseignement-apprentissage plurilingue envisage la capacité d'utiliser les connaissances et les compétences acquises dans les langues de l'apprenant afin de les adapter aux besoins

qui se manifestent dans un milieu multilingue (Lenz et Berthele, 2010: 5). Les apprenants visent l'apprentissage de la langue française mais d'autres langues interviennent involontairement. Il faut à noter que les compétences pluriculturelles et plurilingues vont de pair ; ce qui amène selon Coste et al (1997 :12) à les décrire comme que « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, plusieurs langues, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de cet aspect langagier et culturel ».

2.5.1 La compétence plurilingue

S'il y a des compétences prédominantes dans la médiation et la traduction, ce sont celles de la compétence plurilingue, car dans un premier temps, la traduction fait appel à l'usage, au moins, de deux langues (le bi-plurilinguisme). La médiation que je prends comme une activité intermédiaire pour faire comprendre un message entre les différents locuteurs, joue son rôle dans le plurilinguisme permettant de communiquer en plusieurs langues par les membres de la communauté plurilingue. Ce concept de la compétence plurilingue selon le CECRL (2001: 129) et Coste et al. (1997 :15) implique la compétence à communiquer langagièrement dans chacune des langues possédées par les apprenants ou les locuteurs à plusieurs degrés.

Selon le Conseil de l'Europe (2001:17-21), la compétence à communiquer langagièrement dans la pluralité de langues se retrouve dans la pratique des activités langagières variées, y compris la réception, la production, l'interaction, la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation). Ces activités langagières et interactives sont susceptibles de s'accomplir, soit à l'oral ou à l'écrit. La compétence à communiquer langagièrement est classée dans le CECRL (2001:17) en forme triptyque une composante linguistique, une composante sociolinguistique, et une composante pragmatique. La compétence linguistique est une base de réflexion sur le lexique et la syntaxe, la grammaire, la compétence en sémantique, la compétence en phonologie, et en orthographe. Ces composantes méritent notre attention à cause de l'importance du rôle qu'elles jouent dans l'apprentissage-enseignement de la langue. D'où la nécessité de parler de compétence plurilingue et d'inscrire la notion dans la durée. Selon Coste, Moore et Zarate (2009 :16), l'accent n'est pas mis sur la « superposition ou juxtaposition » de compétences toujours distinctes, mais surtout sur l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui se compose des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour les apprenants dans la salle de classe. Il s'agit plutôt d'une recherche de la complémentarité et de synergie entre les connaissances et les

apprentissages des langues (Coste, Moore et Zarate, 2009). Cette définition propose la compétence plurilingue comme déséquilibrée et évolutive. Les niveaux de compétences dans des différentes langues qui comportent la compétence plurilingue ne peuvent être identiques dans toutes les langues et pour toutes les activités langagières. La compétence plurilingue permet même d'envisager que, pour des besoins personnels ou professionnels particuliers, on ait besoin de développer sa compétence dans une langue prioritairement, plutôt que d'envisager une activité langagière (compétence partielle). L'essentiel est d'être capable de puiser dans son répertoire linguistique pour faire face à de multiples situations dans lesquelles peut apparaître un besoin de communication.

Pour développer la compétence dans l'approche plurilingue selon le Conseil de l'Europe (2001:11), il est important de mettre

> l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent .

De plus, les apprenants peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chaque apprenant exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre.

La pratique du plurilinguisme est essentielle pour la réalisation de différents objectifs en matière de compétence plurilingue comme par exemple : participer en plusieurs langues à un dialogue; utiliser l'alternance codique du point de vue de la communication ; chercher dans des ressources des langues différentes du contexte afin de réaliser des tâches de production ou d'interaction dans une langue de travail ; exploiter son profil de compétences langagières inégalement développées dans plusieurs langues; faire la médiation entre les langues, par exemple ; expliquer en termes simples de langue A le contenu d'un texte lu en langue B et utiliser le savoir acquis lors de l'apprentissage antérieur d'une langue afin de comprendre des textes dans des langues de même famille (intercompréhension). L'usage pratique du plurilinguisme permet d'envisager les expressions particulières des besoins personnels ou professionnels. L'essentiel est d'être capable de puiser dans son répertoire linguistique pour faire face à de multiples situations dans lesquelles peut apparaître un besoin de communication.

2.5.2 Le lien entre le plurilinguisme, la traduction et la médiation

Le concept du monolinguisme se présente dans une situation où les individus ou les communautaires ne parlent qu'une seule langue. Il est difficile d'admettre que l'usage d'une seule langue est suffisant pour faire face aux divers enjeux dans un milieu plurilingue et pluriculturel. Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la transmission des connaissances ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche ces dernières années (Castellotti et Moore, 1999).

L'un des principaux résultats était que les pratiques plurilingues pouvaient constituer une alternative au recours d'une seule langue. Les scientifiques ont argumenté qu'une seule langue ne peut servir de stratégies de communication à des fins pratiques entre les personnes de différents répertoires (Yanarprasat, 2018). Les langues jouent un rôle dans la construction et le transfert du savoir qui constituent la pratique de la traduction et de la médiation. Il a été déjà établi que la traduction est une composante de la médiation selon le CERCL. En effet, la réflexion sur la place de la langue seconde dans les universités pose deux questions importantes. La première interroge les conditions de la pratique de la langue. La seconde question s'intéresse au rôle et à la place de la langue et du langage dans le processus complexe de la construction et de la transmission du savoir scientifique. La situation dans la classe doit respecter les conditions de la médiation pour faciliter le processus interactif.

Le langage est également un outil de médiation pour la construction des connaissances et des pensées (Vygotsky, 1997; Berthoud, 2016). La reformulation des apprenants peut permettre une variété d'expressions langagières intra-linguales ou interlinguales (entre les deux langues). L'enjeu de l'approche plurilingue se manifeste lorsque la reformulation se pratique dans au moins deux langues différentes. Ceci serait profitable lorsque les étudiants du VFN s'engagent dans ce type d'exercice de médiation dans une salle de langue. Si le langage est outil de médiation ou la capacité pour la construction des connaissances et des pensées, la langue est un outil de communication par excellence; elle aide aussi l'organisation de la pensée dans le temps et dans l'espace. Il est important d'analyser ici les caractéristiques du langage et de la langue surtout que cette étude est conduite dans un espace sociolinguistique et plurilingue.

2.5.2.1Le langage et la langue en didactique de langue

L'élaboration d'une langue met en exergue des aptitudes cognitives innées des humains associés au langage (Thiberge 2012 :69). Un enfant naît avec une aptitude génétique à un

langage articulé (phonologique, lexical et syntaxique) mais qui ne s'exprimera qu'au cours de sa structuration biologique et psychique à tel point que si l' enfant apprend spontanément à parler sa langue maternelle, il lui est plus difficile de parler d'autres langues rencontrées à un âge plus avancé. Toujours selon Thiberge (2012), les langues acquises peuvent se perdre dans l'ordre inverse de leur apprentissage. Il s'avère problématique, d'ailleurs, si la structuration de la fonction langagière dysfonctionne. Un enfant abandonné à lui seul ne peut apprendre à parler puisqu'il aura besoin d'un intermédiaire ou médiateur pour faciliter l'acquisition de la langue. Il peut y avoir la différence et la vraisemblance au niveau de la langue et du langage.

2.5.2.1.1 Le langage

Sans aucun doute, le langage constitue la faculté humaine la plus fondamentale sur laquelle reposent toutes les autres facultés humaines chez l'être humain existant dans le temps et l'espace. « Un effet que l'homme appelle langage ». Selon Ukoyen (1991:31), le langage est la capacité de l'homme d'émettre des sons intelligible grâce auxquels une communauté humaine ayant le même système de sons phoniques appréhende la réalité et agit au sein d'elle-même. Selon l'énoncé précédent, si la faculté du langage fait partie intégrante de la personnalité humaine, par quel processus l'homme a-t-il acquis le langage articulé? Le problème du langage étant insoluble, De Saussure (1991), le père de la linguistique structurale moderne, adopte une attitude pragmatique vis-à-vis du langage. Ainsi, il met l'accent sur la dimension sociale du langage qu'il considère comme étant à la fois un produit collectif et un héritage social de toute communauté linguistique et non une propriété individuelle. C'est elle qui est une propriété collective. Le langage c'est la faculté ou capacité exclusive de l'homme de pouvoir user des signes conventionnels qui constituent la langue pour produire de la parole. Aucune société ne connait et n'a jamais connu la langue autrement que comme un produit hérité des générations précédentes. Ce qui importe donc dans la linguistique, c'est le fait que le langage est toujours le produit de facteurs historiques, culturels et dans le contexte plurilingue dont la médiation est importante pour appréhender leur diversité dans une salle de classe.

2.5.2.1.2. La langue

D'après Gomez et Coly (2012 :44), la langue est l'outil de communication par excellence, étant le moyen d'expression de la pensée, et des sentiments ; elle aide l'organisation de la pensée dans le temps et dans l'espace. Elle est donc la relation d'interaction permanente de construction parallèle du langage et de la pensée en fonction du contexte donné. C'est en cela que la langue est un mode de pensées plurielles, conséquence de rencontre plurilingue et de pratiques continues de narration plurilingue dans une volonté d'intercompréhension

réciproquement acceptée et pratiquée. Dans cette perspective, une langue définit ainsi un espace-monde d'où les représentations et la socialisation de l'individu. Selon Gomez et Coly (2012 :45), une langue, ressource mobile dans le temps et dans l'espace, tout un ensemble grammatical cohérent et une quantité de mots, « délimite toujours un territoire-pensée, exerce ses compétences de vie socialement régulées par des règles souvent non écrites mais pratiquées par tout sans déroger ». Dans le contexte de l'étude, elle est la synthèse actualisée et conceptualisée d'une diversité linguistique, culturelle et pluriculturelle, un puissant accélérateur et médiateur du vouloir vivre en commun dans la classe et en dehors de la classe. C'est ce tissage de liens pluriculturels et linguistiques qui associent les sociétés humaines en brassages continus. Quelle est la langue nigériane ou étrangère qui ne possède pas de lexique, de vocabulaire et de cultures partagés?

2.5.3 Les approches plurielles

Afin d'admettre la possibilité d'utiliser plusieurs langues pour remédier l'apprentissage dans une classe multilingue comme au Nigeria, il faut étudier les enjeux du paradigme des approches plurielles. Selon Candelier et al (2007 :7) les approches plurielles de langues et de cultures mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui valorisent plusieurs cultures. Ces approches sont opposées à celles qu'on pourrait appeler singulières, dans lesquelles le seul objet pris en compte dans l'enseignement est une langue où une culture particulièrement prise en isolément. Lorinz et Jean-Francois de Pietro (2011) insistent sur la valorisation de toutes les langues. Dans cette perspective, on distingue quatre types d'approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et de la didactique intégrée des langues apprises (pendant le cursus scolaire et au-delà).

La première, l'approche interculturelle, a eu une influence sur la didactique des langues, comme la langue et la culture sont indissociables. Les autres approches sont plus orientées vers la langue. L'intercompréhension entre les langues similaires propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. Il s'agit des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Toujours selon Candelier et al (2007:7), il y a « éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'institution n'a pas l'ambition d'enseigner.» Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces

langues. Elle intègre toutes sortes de variétés linguistiques. Par extension, il sera important de considérer les langues maternelles des apprenants au cours des activités de médiation.
La didactique intégrée des langues, qui est vraisemblablement la plus connue des quatre, vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire et les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). C'est dans cette direction qu'il faut privilégier le plurilinguisme et la compétence plurilingue. De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve bien modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue (Lorinz et de Pietro 2011).

Dans toutes ces approches, la compréhension est essentielle et transversale comme point de départ dans l'apprentissage. Dans un premier temps la compréhension relève de la connaissance de langue d'origine qui précède celle de la langue étrangère. Ceci fait appel d'abord à la compréhension de la linguistique qui correspond au contenu du texte de départ. De toute façon, la compréhension des unités isolées du message sera inutile si le contexte n'est pas pris en considération. Très souvent, le problème de la compréhension persiste lorsque l'apprenant n'a ni maîtrisé sa langue maternelle ni la langue étrangère. C'est ce type de difficulté qui requiert une solution qui, comme je le suggère dans cette étude, passe par la mise en application de la médiation et de l'interactivité dans la co-construction des connaissances dans une classe de langue.

2.5.4 La compétence en traduction

Si nous admettons que la traduction fait partie de la médiation dans un contexte plurilingue et qu'il est sous-entendu que la traduction présente une fois qu'il y a un contact des langues, il devient donc important d'étudier les compétences de la traduction pédagogique qui s'interposent. Si les compétences langagières constituent la capacité de pouvoir communiquer dans la classe de langue, elles sont en jeu dans la traduction, la rendant comme un instrument communicatif véritable. Pourtant la compétence en traduction n'a pas été évoquée dans les théories de la didactique du FLE. Tant que la traduction est perçue

comme une discipline à part, les étudiants l'apprennent de toute façon par le biais de la langue et de la linguistique ; et toute discussion interactive sur les aspects de la traduction ne se fait que par la compétence linguistique.

Selon Albir (2008), dans le domaine de la traduction, il n'existe pas de recherches sur la compétence en traduction (CT) comparable à celle de la compétence communicative en linguistique appliquée. Il existe néanmoins des propositions sur le fonctionnement spécifique de la CT vers la langue étrangère (Martínez Mélis, 2001). Albir (2008:28) propose cinq sous compétence en traduction : la sous-compétence bilingue, la sous-compétence extralinguistique, la sous-compétence instrumentale, et la sous-compétence stratégique[5]. Martinez Melis (2001) en citant Delisle (1980) les classe en quatre dont la compétence linguistique, qui correspond aux connaissances des codes linguistiques ; la compétence encyclopédique, la compétence de compréhension, la capacité de comprendre, d'interpréter un texte et la compétence et la capacité de redire dans une autre langue ce qui a été compris grâce à des techniques d'expression et de rédaction.

Eu égard à la traduction pédagogique, l'objectif premier est de faire apprendre aux étudiants une langue étrangère en utilisant la langue maternelle comme base de l'apprentissage. Cependant, la compétence de traduction dans la langue étrangère n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches comme les traducteurs veulent toujours séparer la traduction pédagogique de la traduction professionnelle. Beeby et Romero (2005:610-611) ont néanmoins proposé quatre compétences de traduction dans la langue étrangère. Celles-ci ont été harmonisées par Melis (2001:177) et elles constituent de plus l'argument sur la relation entre les compétences traductives et langagières en FLE. Dans un premier temps, la compétence de traduction grammaticale correspond aux connaissances linguistiques et aux

[5]La sous-compétence bilingue veut dire les connaissances opérationnelles, nécessaires à la communication en deux langues. Ce sont des connaissances pragmatiques, sociolinguistiques;
La sous-compétence extralinguistique s'agit des connaissances particulièrement déclaratives, implicites et explicites, sur le monde en général et dans des domaines particuliers. Ce sont des connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles et lexico-grammaticales, Sous-compétence de connaissances en traduction : Connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, des principes qui régissent la traduction et des aspects professionnels ;- Sous-compétence instrumentale : Connaissances essentiellement opérationnelles concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées a la traduction (dictionnaires en tout genre, encyclopédies, grammaires, aides à la rédaction, textes parallèles, corpus électroniques, ; Sous-compétence stratégique. Connaissances opérationnelles permettant l'efficacité du processus de traduction et la résolution des problèmes rencontrés. Il s'agit d'une sous-compétence clé qui a un impact sur toutes les autres et les met en relation étant donné qu'elle contrôle le processus de traduction. Cette sous compétence permet de planifier le processus et d'élaborer le projet de traduction (choix de la méthode requise), d'évaluer le processus et les résultats partiels obtenus en fonction de l'objectif final poursuivi, d'activer les différentes sous-compétences afin de compenser certaines lacunes, et de repérer les problèmes de traduction et d'appliquer les procédures permettant le dynamisme d'enseignement.

habilités nécessaires pour comprendre et exprimer le sens littéral des phrases. Puisque les textes à traduire sont des dispositifs linguistiques et sociolinguistiques, Melis (2001 :177) explique de plus que la compétence de traduction sociolinguistique concernant les connaissances et les habilités sont nécessaires pour comprendre et formuler des phrases adéquates dans le contexte de deux cultures. De plus, la compétence de traduction discursive est aussi la capacité qui peut rendre la cohérence du sens du message langagier dans des textes de différents genres et dans les deux cultures. Enfin, la compétence de transfert qu'a le traducteur de transfert qui correspond à la maîtrise des stratégies de communication et permet le transfert du sens de la langue de départ à la langue d'arrivée pour améliorer non seulement la communication textuelle mais aussi la communication langagière.

Ces compétences ne devraient pas être réservées aux traducteurs professionnels, puisqu'elles sont acquises par le biais de la linguistique, de la sociolinguistique et de la culture. Elles sont aussi accessibles aux apprenants ; raison pour laquelle il s'avère important d'élaborer à leur intention un modèle de traduction adapté à chaque niveau d'apprentissage et d'effectuer une adaptation stratégique des activités selon la compétence langagière et le niveau intellectuel des apprenants. Heureusement, le CECR a établi les six niveaux de compétences des apprenants en langue étrangère qui permettent de situer les contenus et les stratégies d'enseignement-apprentissage au niveau langagier chez les apprenants ainsi que d'avoir une progression de l'enseignement/apprentissage chez les apprenants et les enseignants (Conseil de l'Europe, 2001).

Le cadre de référence est établit en six niveaux : A1, A2 (Utilisateur élémentaire) ; B1, B2, (Utilisateur indépendant) ; C1, C2, (Utilisateur expérimenté) : L'explication est mise en bas[6]et les descripteurs de tous les niveaux selon les compétences sont affichés en annexe. Toutes les catégories utilisées ici ont pour but de montrer les types de compétences qu'un acteur social devrait intégrer dans de l'apprentissage.

[6]Le Niveau introductif ou découverte (*Breakthrough*) est appel*é* aussi « compétence formule » et « compétence introductive » Le Niveau intermédiaire ou de survie (*Waystage*) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.Le Niveau seuil (*Threshold*) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe. Le Niveau avancé (*Vantage*) ou utilisateur indépendant, supérieur au *Niveau seuil*, a été présenté comme étant une « compétence opérationnelle limitée » ou « réponse appropriée dans des situations courantes ». Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective, qui a été présenté comme *compétence efficace* » et comme « *compétence opérationnelle adéquate* » Ces six niveaux ont été simplifi*é*s en trois niveaux généraux A, B et C : pour avoir une simple interprétation. A Utilisateur élémentaire : A1 (introductif ou découverte) ; A2 (intermédiaire ou de survie) B Utilisateur indépendant : B1 (niveau seuil) ; B2 (Avancé ou indépendant) C Utilisateur expérimenté: C1 (Autonome) ; Maîtrise (C2)

2.6 La traduction dans les universités : de la traduction à la médiation

Dans cette dernière section, il s'agit d'explorer les courants de la traduction pédagogique en usage dans les universités nigérianes afin de porter une critique à la pratique. Cette critique me permettra de problématiser la traduction en vue de l'intégrer à la médiation dans une classe de langue étrangère. Les critiques seront portées sur la modalité de la mise en application de cette discipline dans la salle de classe. Il s'agira de voir si ce qui existe depuis comme méthodologie d'enseignement de la traduction peut toujours répondre au besoin des apprenants ou qu'il y a lieu d'apporter des nouvelles propositions pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues. Cette section vise à établir l'interface de la traduction par rapport à la médiation dans une classe de langue.

2.6.1 La traduction au sein des universités

Au Nigeria tout comme dans d'autres pays, peut-être, la traduction est fondamentalement employée comme méthode d'apprentissage de la langue étrangère dans le système universitaire des départements de langues. Dans cette perspective, la traduction s'emploie sous deux formes : le thème et la version, lorsqu'il est question de la traduction pédagogique. Le thème est préconisé dans la traduction professionnelle alors que les deux (thème et version) sont utilisés dans la didactique de langue, plus particulièrement dans l'apprentissage de langue étrangère. Il reste à savoir si cette approche sert à acquérir les compétences communicatives en classe et si la pratique remplit le but même de l'enseignement de la traduction.

Delisle (1994 :129) explique que la traduction pédagogique est l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère et elle s'oppose à la traduction professionnelle qui s'adresse aux apprenants qui ont une bonne connaissance des langues pour exercer le métier de traducteur. La traduction pédagogique a pour objectif métalinguistique de renforcer la connaissance de la langue étrangère. Au sein des universités, les étudiants doivent apprendre la traduction, étant donné que c'est une matière imposée dans le programme d'immersion au Village français du Nigeria. C'est à l'arrivée de leurs étudiants au VFN que certaines universités nigérianes commencent les cours de traduction, pendant que d'autres l'ont déjà étudiée en deuxième ou en première année universitaire.

2.6.2 La définition et la problématique de la traduction

Il existe une multitude de définitions de la traduction, puisque chaque théoricien la définit selon les critères de sa théorie proposée. Aucune définition ne parait complète à cause de sa

forme variée et complexe. Néanmoins la notion d'équivalence est fondamentale en traduction, parce qu'elle fait même partie de sa définition Cartford (1967:20) définit la traduction encore comme le remplacement du matériel textuel dans une langue source par un matériel textuel équivalent dans une autre langue. Le même auteur, plus loin dans son ouvrage (page 22), avance encore qu'il s'agit d'un remplacement de la grammaire et des lexiques en lange source par des équivalents de la grammaire et des lexiques en langue cible ce qu'il implique le remplacement de la phonologie/graphologie en langue source par la phonologie/graphologie (non-équivalente) de la langue d'arrivée. Je ne fournirai pas une autre définition de la traduction pour rajouter à une longue et inexhaustible liste. Par contre, je peux dire que le concept d'équivalence du message revient dans presque toutes les définitions, même si nous savons pertinemment qu'il existe des cas d'intraduisibilité, étant donné qu'aucune langue n'est identique à l'autre. Dès lors la négociation du sens de message devient nécessaire dans une classe de langue étrangère. Une telle négociation on même la médiation conduit à la coopération pendant laquelle les apprenants pourraient être à l'aise pour construire leurs propres idées en apprenant une langue étrangère. De plus, la fameuse tripartition de définition par Jakobson (1963: 35) sur les formes de traduction possibles, axée sur la classification des signes, me semble pertinente dans le cadre de cette étude car les termes sur lesquels la linguistique, la traduction ou même la médiation linguistique sont souvent représentés renvoient à des préfixes « intra et inter » dans cette signification. La définition brève de la traduction porte sur les éléments clés qui réfèrent : intra lingual (entre la même langue), (Mery, 1993), interlingual (entre différentes langues), et intersémiotique (entre différents signes /codes linguistiques. Ces termes renvoient à la médiation de traits semblables. : Intra-personnel, interpersonnel et intersémiotique. Les deux catégories ont un lien avec l'interactivité entre le même sujet ou objet ou /et avec autre sujet et objet.

Pour Jakobson (1963: 35), « la traduction intra-linguale ou la reformulation (*rewording*) consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue ». Il continue en disant que « La traduction interlinguale ou traduction proprement dite consiste à interpréter des signes linguistiques au moyen d'une autre langue ». « La traduction intersémiotique ou transmutation consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de signes non linguistiques ».

2.7 La traduction pédagogique dans l'enseignement-apprentissage des langues

L'évolution des méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues a été l'objet de nombreux travaux. Il incombe de présenter un aperçu critique de la place laissée à la traduction par les différentes méthodes d'enseignement des langues, afin de faire une proposition sur la place de la traduction dans l'enseignement des langues, (Cuq et Gruca 2004 ; Cotelli 2009).

Pour Beacco (2007 :15), si l'on veut bien admettre que le débat méthodologique favorise les examens, la grammaire, les documents authentiques ou les exercices structuraux dans le domaine des langues, ce même débat n'a pas toujours contribué à clarifier les questions sur le choix systématique d'un tel ou tel texte. Néanmoins, la didactique des langues et la traduction se sont côtoyées depuis des temps immémoriaux Dans la tradition classique depuis le Moyen Age, la traduction était utilisée pour enseigner la grammaire et la syntaxe au niveau de l'apprentissage du latin et du grec ainsi que celui des langues vernaculaires. Depuis le dix-huitième siècle, l'apprentissage de la langue est caractérisé par l'usage de la version et du thème. La progression analytique et synoptique de ces méthodes dans la didactique de langue est mise en relief dans les lignes qui vont suivre.

2.7.1 La grammaire-traduction

Cette méthode d'apprentissage des langues repose sur la traduction est pratiquée depuis le 19^{e}siècle. La grammaire-traduction qui a dominé la didactique des langues au fil d'un demi-siècle n'a cessé d'influencer la didactique des langues jusqu'à nos jours (Cotelli 2008). Pour Cuq et Gruca (2002), il n'est pas facile de dresser un bilan net et distinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes vue qu'elle s'étale sur plus de trois siècles et sous différentes formes. Cette méthode traditionnelle est relativement utile car l'importance est accordée à la grammaire qui comprend les débuts de l'acquisition linguistique dont la traduction est une partie intégrante. Qu'il s'agisse de la récitation ou de la mémorisation, c'est l'écrit qui a prédominé le « bon usage » de la langue de l'époque. Dans une classe de langue, on fait souvent recours à la traduction car l'esprit de l'apprenant est un théâtre du jeu au cours duquel sa langue maternelle offre sa grammaire et son vocabulaire comme instruments d'apprentissage de la langue seconde, ce qui lui permet de passer d'une langue à une autre. De là est née l'idée de préparer thématiquement le vocabulaire bilingue dans différents domaines, comme par exemple la famille, le voyage, l'aéroport.

Ce que je peux déduire de la méthode de grammaire-traduction à l'égard de l'étude est la suivante : cette méthode traditionnelle est utile pour l'étude de la traduction et de la médiation du fait que l'exercice pratiqué revient au thème et à la version qui constituent l'essentiel de la traduction pédagogique. Le recours à la langue maternelle est essentiel pour la mise en jeu de la médiation dans une classe de langue. De plus, l'approche de grammaire-traduction est pertinente dans la présente étude car elle y soulève, entre autres, la problématique de la transformation de la traduction en outil communicatif de manière à l'emmener à jouer le double rôle de l'écrit et de l'oral. Pour le moment, l'enseignement de la langue étrangère au Nigeria est plein d'insécurité linguistique puisqu'il est normatif et centré sur l'écrit. Par conséquent, en faisant usage de la méthode de grammaire-traduction, les apprenants ont développé l'habileté à bien travailler l'exercice écrit, mais ils ignorent l'exercice oral parce que ce dernier n'est pas privilégié dans l'apprentissage/enseignement de la langue étrangère. Si la pratique fondamentale de la méthode grammaire- traduction implique l'exercice de grammaire et de traduction encadré dans la version et le thème, il s'avère nécessaire de les analyser pour voir leur opérationnalité dans une salle de classe.

2.7.1.1 Les types de traduction pédagogique

Les techniques classiques de la traduction pédagogique sont la version et le thème telles qu'indiquées ci-dessous. Ce sont des techniques qui ont été utilisées d'abord pour l'apprentissage des langues anciennes mais qui sont encore employées au Village Français du Nigeria et dans les universités nigérianes.

2.7.1.2 La version

La version est un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à transférer un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle. Il s'agit en d'autres termes de la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle normalement acceptée comme pratique pour les apprenants de la langue étrangère. C'est parce que les apprenants sont supposés avoir maitrisé la langue maternelle pour pouvoir transférer le message en langue étrangère. Cependant, un problème particulier se pose car les étudiants n'ont même pas maitrisé la langue anglaise, langue seconde dont la connaissance devrait être proche de celle de la langue maternelle dans le cours de traduction. Si les apprenants ne maitrisent pas l'anglais, ceci est un défi pour le thème, la traduction de la maternelle vers la langue étrangère. Il devient donc nécessaire d'avoir une autre approche dans la pratique de la traduction pédagogique afin de répondre au besoin des

apprenants. Les apprenants utilisent le plus souvent le dictionnaire comme outil complémentaire pour vérifier le sens du vocabulaire. Cette dépendance du dictionnaire est largement une faute de la maîtrise de la langue. Toutefois, en se servant d'un tel soutien pédagogique, il y a risque de traduction littérale. C'est pourquoi il est nécessaire de faire appel à l'usage de la médiation pédagogique dans une perspective interactive constructiviste, tant il est vrai que, par ce moyen, les apprenants ont la possibilité de pallier à leur insécurité linguistique. La version et le thème sont pratiqués au VFN pour l'apprentissage de la langue étrangère puisqu'ils sont relatifs à la traduction pédagogique ; par contre la traduction professionnelle s'intéresse seulement au thème. J'en déduis que le thème est aussi pratiqué dans la traduction de la langue maternelle vers la langue étrangère ; il constitue ainsi un élément de la médiation à partir du moment que les étudiants se servent de la langue maternelle.

2.7.1.3 Le thème

Le thème est un exercice d'expression écrite qui vise à transférer un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère. Son objectif est de mettre en oeuvre les connaissances grammaticales de l'apprenant. Cuq et Gruca (2002) distinguent quatre formes de thème relativement importantes dans l'enseignement de langue : le thème grammatical est constitué de phrases non liées et sert à vérifier les points de grammaire de la leçon ; le thème d'imitation est un mini-texte fabriqué et proposé pour imiter les tournures du texte en langue étrangère étudiées dans la leçon ; le thème littéraire est un extrait de texte authentique en langue maternelle. Il est destiné aux étudiants avancés qui doivent faire preuve de leur connaissance d'utilisation des finesses de la langue étrangère. Le quatrième implique que le professeur donne une situation dans la langue maternelle et en même temps, il demande aux étudiants de proposer plusieurs formulations semblables et correspondantes en langue étrangère. Ce type d'exercice permet aux étudiants à utiliser les vraies équivalences littérales et entraine les étudiants à adopter une expression souple et diversifiée. Autour d'un thème libéré plusieurs exercices sont possibles : réinterpréter un dialogue, restituer le sens d'un texte sans le traduire, donner sa trame argumentative (Cuq et Gruca 2002). Dans la progression de ce travail, je fais un survol sur d'autres méthodes qui depuis des années sont aussi pratiquées dans les universités nigérianes.

2.7.2 La méthode directe

La méthode directe est conçue dans le but de répondre aux besoins sociaux dans le cadre du développement commercial et industriel. Le but majeur d'enseigner les langues est

d'apprendre à les parler, puis à les écrire. La méthode directe désigne tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (Cuq 1999). Ainsi, dans la pratique de la langue étrangère dans la classe, le recours à la traduction est interdit ; il est par contre recommandé de s'appuyer sur les gestes, les mimiques, les dessins et les images. Etant donné que dans ces cours l'accent est mis sur l'oral et la prononciation, nul n'est surpris de voir que la méthode directe met en cause la méthode de grammaire-traduction. D'autres caractéristiques soulignées par Cuq et Gruca (2007 : 236 – 237), comprennent l'apprentissage du vocabulaire concret et courant, et la présentation de la grammaire sous forme implicite et explicite. La progression du cours prend en compte les besoins des apprenants puisqu'elle part du connu à l'inconnu, du plus concret au plus abstrait, du plus simple au plus compliqué (Benabbas 2012).

Ma position sur la méthode directe dans la présente étude se résume en cette interrogation, cette méthode se limite-elle uniquement à l'oral ou a-t-elle quelque chose à offrir un aspect de l'écrit? Même si l'écrit n'est pas priorité dans cette méthode, il me parait impossible de prendre la parole pour toute la durée du cours sans écrire des indications pour le cours oral. En plus, une autre question mérite d'être posée : combien est-ce que cette pratique est interactive en reconnaissant le contact de langues au VFN ? La réponse est claire : au VFN, l'usage des langues autochtones ou langues maternelles est interdit dans la pratique de classe. Si les deux éléments de la médiation - la traduction et la langue maternelle - sont enlevés d'une classe plurilingue, il n'y aura aucune reconnaissance de la pluralité de langues auxquelles les étudiants sont exposés.

2.7.3 La Méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale s'est développée au cours de la deuxième guerre mondiale dans le but de répondre au besoin de l'armée américaine, qui est de vite former des gens parlant des langues étrangères (Cuq et Gruca, 2007). La méthodologie audio-orale (MAO) est constituée d'un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux « patterns drills » ou « cadres syntaxiques » (Gomez, 2009 ; Taber, 2006 ; Rivers, 1981; Marquos-Aguado et Becerra, 2013). Cette méthode accorde la priorité à l'oral et à la prononciation à l'appui des exercices de répétition et de discriminations auditives. Les enregistrements de voix sont fondés sur le modèle d'un locuteur natif intervenant pour la présentation des dialogues et par la suite leur mémorisation par les apprenants. C'est dans le but de les éviter que habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthode

directe recommandait que l'enseignant communique uniquement dans la langue étrangère durant les cours. Le recours à la langue maternelle était donc formellement interdit. La mémorisation et l'imitation devraient permettre l'acquisition de la grammaire. Néanmoins, basé sur le béhaviorisme de Skinner et le structuralisme linguistique de Bloomfield, l'apprentissage vise la forme au lieu du sens comme le vocabulaire est relégué à la seconde place et aussi limité à l'élémentaire.

Ce que je peux en déduire c'est que la méthode audio-orale introduit l'oral et l'exercice de discrimination auditive qui peuvent réduire l'interférence linguistique en suivant la prononciation distincte des mots. Par ailleurs, l'étude de la médiation n'a pas rejeté l'exercice de la traduction orale d'autant plus qu'il est nécessaire de gérer l'interférence linguistique dans un cours de langue étrangère et de la traduction. Néanmoins, la méthode MAO comme la méthode directe rejette la traduction dans une salle de classe. De plus, un simple exercice de discriminations auditives sans activités d'interaction en équipe ne peut pas assurer l'efficacité telle que voulue par la pratique de classe. On peut se rendre compte que la MAO n'était destinée qu'aux débutants, dès lors que ses initiateurs s'étaient rendu compte qu'elle est simple, contrairement à la traduction qui est adoptée pour les étudiants avancés à cause de sa nature complexe dans la pratique. Je pense sincèrement que la traduction par l'intermédiaire de la médiation peut être un exercice pour toute catégorie d'apprenants. La forme et le sens du message intéressent la médiation pour toute négociation dans le travail de groupe. Dans cette chronologie méthodologique intervient une autre méthode qui joue sur l'oralité et la visualité et dont je vais tout de suite parler.

2.7.4 Les méthodes audiovisuelles

Toute une série de méthode audiovisuelle a vu le jour dans les années soixante, dont une méthodologie européenne, appelée SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Selon Cuq et Gruca (2002) à partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. En effet, les méthodes audiovisuelles reviennent sur la séquence d'images de deux types : des images qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc. La méthode audio-visuelle revient aussi sur l'exclusion de la traduction en mettant l'accent sur la pensée dans la langue étrangère.

Mon point de vue n'est pas si différent de ce qui précède sur la méthode audio-orale. L'aspect oral est introduit dans la méthode audio-visuelle. La traduction qui a été rejetée par cette méthode audio-visuelle est indirectement introduite par l'association des images dans le contenu du message. Cependant, la traduction est perceptible puisque le message et les images s'entraident pour assurer la compréhension et la communication interprétative et traductive. Selon le débat qui précède, je trouve qu'il y a une notion sémiotique même dans ce contexte de l'association des images dans le contenu du message dans la même langue française. Il s'agit donc de la traduction intra sémiotique. Cet aspect de la traduction « intra sémiotique » peut être un sujet d'une nouvelle recherche. Selon Van Dyk (2009), il est donc illusoire de bannir la traduction ou l'emploi de la langue maternelle, il importe seulement de savoir traduire pour assurer la compréhension. Depuis la méthode traditionnelle jusqu'à la méthode audiovisuelle, il a eu des lacunes. Raison pour laquelle il fallait s'orienter vers les nouvelles options méthodologiques d'où la naissance de l'approche communicative**.**

2.7.5 L'approche communicative

Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère. L'approche communicative de l'enseignement des langues selon Richards (2006) et Rivers (1981) a émergé dans les années 1970 et 1980, face à un changement d'orientation de la pratique mécanique des modèles de langue vers un mode d'apprentissage axé sur les activités pour un langage plus significatif et authentique qu'avance par Van Dyk(2009). L'avènement de l'approche communicative au début des années 1980 a donc révolutionné l'enseignement des langues. Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. La concentration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui doit plus favoriser les interactions entre les apprenants en leur proposant différentes situations de communication. Pour Lado (1964) et Rivers (1981), l'enseignement de la langue communicative est également appelé interaction linguistique. C'est une activité interpersonnelle en relation avec la société. Dans cette étude, l'approche axée sur l'action et la stratégie axée sur les tâches sont pertinentes et avantageuses pour assurer la communication dans une salle de classe. Ces approches sont liées au constructivisme de Vygotsky (1978) et à la théorie socioculturelle de l'enseignement des langues basées sur des activités médiatiques et interactives en situation de classe. Le langage comme moyen de communication pourrait produire des sessions interactives d'activités. Ce qui fait que la didactique a constamment

évolué, parfois timidement mais souvent d'une manière radicale dans un souci de modernisation.

2.7. 6 L'éclectisme

Selon Cuq et Gruca (2002), l'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Pour une meilleure prise en compte de la complexité de toute situation d'enseignement/apprentissage des langues, l'éclectisme en didactique du FLE est à l'opposé de n'importe quelle méthodologie : il implique de pratiquer des choix méthodologiques reposant sur un critère de l'efficacité de la médiation.

En tout état de cause, Puren (1994) a noté que la pratique de cette méthode s'est faite par recours à des formes extrêmes d'éclectisme – par exemple : la réintégration du recours à l'écrit dès les débuts de l'apprentissage parallèlement au travail intensif sur l'oral, et à l'enseignement explicite de la grammaire parallèlement aux exercices structuraux. Ces derniers, ont en effet ont été considérés à l'époque par les méthodologues de SGAV et de l'audio-visuelle comme des hérésies à la doctrine d'enseignement moderne de langues ; ils ont aussi taxés d'incohérences méthodologiques.

D'après Paola (2009), cette méthodologie d'éclectisme s'articule autour d'un dialogue principal qui sert de base essentielle aux activités de systématisation qui exploitent ce support au niveau du lexique, de la grammaire, de la graphie, de la correction phonétique, des dimensions culturelles, etc. Par contre, cet auteur ajoute que les activités sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre le support souvent authentique et les activités proposées est faible. L'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. La méthodologie éclectique est intéressante pour la présente étude : elle s'accorde avec la médiation pédagogique qui a tout simplement adopté le critère de l'efficacité et de médiation comme fondement des choix méthodologiques et est contraire à une quelconque méthodologie unique, forte, inflexible, et universelle.

2.7.7 La polémique sur l'usage de la traduction en didactique des langues étrangères

Le débat a été soulevé à l'instar de ceux qui soutiennent que la traduction pédagogique dans une salle de langue ne facilite pas la communication (Puren,1988, Jaramillo, 2019). Des arguments contre l'utilisation de la langue maternelle dans une classe de langue ont été avancés pour interdire son utilisation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ce débat problématique sur la traduction pédagogique date donc très longtemps

et il se retrouve aujourd'hui renforcé par la mondialisation. Quant à moi qui nourris de l'aversion contre le penchant impérialiste d'une telle mondialisation, je pense que l'utilisation de la traduction et/ou la langue maternelle est la bienvenue. Ces deux font partie de la médiation dont le sujet de communication n'a pas été bien exploité pour apprécier sa potentialité en didactique de langue. En tout état de cause, la prise de position dépend de la perspective de chacun des didacticiens ou pédagogues, ce qu'on ne peut guère nier. Vu que la traduction offre des avantages et en même temps des inconvénients dans une classe de langue, je vais essayer de soulever ces arguments ci-dessous, afin de les contrebalancer**.**

Premièrement, selon Mogahed (2011) et Carreres (2006), la traduction ne facilite pas la réalisation des objectifs communicatifs. Par conséquent, elle n'a pas sa place dans une approche communicative. Elle limite la pratique linguistique à seulement deux compétences (lecture et écriture). Par contre, (Alrefaai, 2013 ; Vermes, 2010) affirment aussi que dans l'apprentissage des langues, la traduction n'est pas seulement la manipulation de la structure. Il s'agit fondamentalement d'une forme de communication.

Conti (2015) approuve que la traduction est une tâche de la vie réelle qui se déroule quotidiennement dans le monde et pas seulement dans le contexte de la classe. Je partage le même avis que Conti réaffirme que la traduction est une véritable pratique de vie. Voici un exemple pour illustrer mon point de vue. Lorsque les Nigérians visitent les communautés francophones telle que la République du Benin , il y a une nécessité de la traduction à cause des touristes, plus précisément celle de l'explication des signes et des annonces pour faciliter la compréhension des informations exactes sur le voyage et/ou le lieu à visiter Les participants francophones en excursion dans un pays anglophone peuvent connaitre des expériences similaires. La traduction peut assumer la forme orale au moyen des annonces et des publicités avant de passer le relai aux activités de médiation écrite. Durant l'excursion on peut même expliquer oralement aux apprenants certains termes inscrits sur les panneaux sans nécessairement attendre d'être en classe. Cette explication orale implique déjà la médiation, selon le CECR (2001). Le lieu de l'excursion est aussi normalement celui de la langue cible des apprenants, et en même temps que la traduction est faite sur place, les étudiants apprennent cette langue.

En ce qui concerne l'interférence, Carreres (2006) et Mogahed (2011) estiment que la traduction en L2 serait contre-productive dans le cas où les apprenants vont faire face à l'interférence linguistique en traduisant des textes de la langue étrangère vers la langue maternelle. Selon Mackey (1976 :397), l'interférence est «l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on écrit une autre ». (Mackey,

1976 : 397). Quant à Hamers et Blanc (1983 :452), l'interférence désigne : « Des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible ». L'interférence linguistique est une erreur particulière commise par l'invasion des éléments structuraux de la langue maternelle vers la langue seconde ou étrangère. Toutefois il faut noter que l'un des principaux objectifs de l'approche linguistique de la traduction est de s'assurer que les interférences sont minimisées et contrôlées par des exercices linguistiques comparatifs. Il est question non seulement de comparer l'aspect grammatical mais l'aspect sémantique et lexical dans la pratique de la traduction.

Dans une autre dimension, Carreres (2006) et Mogahed (2011) ont considéré que la traduction en L2 est frustrante et démotivante. La frustration ne s'applique pas seulement à la traduction mais aussi à l'apprentissage d'une nouvelle langue une fois que l'apprenant ne trouve pas le vocabulaire approprié à employer, il risque d'être démotivé. Des processus faisant appel à des activités interactives peuvent rendre l'enseignement dynamique. Ces activités interactives et médiatiques sont des priorités de ce travail qui permettent aux étudiants de communiquer dans diverses situations langagières. Peut-être les étudiants auront-ils moins de souci de l'insécurité linguistique démotivante une fois qu'ils arrivent à communiquer.

2.7. 8 Le rôle de la traduction comme outil d'enseignement –apprentissage de langue

Selon les définitions de la traduction au début de la section ci-dessus et la critique portée sur l'évolution des méthodologies des langues, et malgré les arguments avancés contre la traduction, cette dernière trouve sa raison d'être en tant qu'instrument valable dans la didactique des langues. La reformulation qui est fondamentalement une stratégie langagière joue le rôle de médiation en application dans la traduction intra linguale, Au niveau de la traduction inter-linguistique, il s'agit de l'interprétation des idées, du transfert intra/inter linguistique, et puis de la traduction intersémiotique des signes non-linguistiques. Les apprenants peuvent traduire oralement de simples textes avant de passer à l'écrit. Ainsi la pratique orale moins codifiée de façon ponctuelle ou de façon systématique peut figurer dans la traduction pédagogique. La traduction peut susciter la communication si par exemple le travail de groupe est effectué à travers les activités interactives et médiatiques par le résumé et la reformulation. C'est ainsi que la traduction peut permettre à l'enseignant d'évaluer rapidement l'état des connaissances et le fonctionnement du raisonnement logique et analogue pour le perfectionnement et l'auto-évaluation du cours.

Il ne peut être escompté que la traduction pédagogique pose des défis et des inconvénients. La traduction est difficile pour une classe hétérogène du fait que le niveau des étudiants n'est point le même et de plus, selon les données, certains étudiants d'universités n'ont jamais étudié la traduction avant d'arriver au VFN. La version et le thème ne développent pas la capacité discursive si celle-ci se limite à traduire des phrases avec des corrections de grammaire sans d'autres discussions des textes dans le but de l'analyse. Et pourtant cette dernière est importante parce qu'elle consiste à segmenter le texte en "unités de discours élémentaires" et puis à construire la "structure du discours " – qui repose sur les "relations de discours" en reliant des segments de discours par la spécification du rôle d'un segment par rapport à l'autre – afin de spécifier l'intention communicative de l'auteur du texte (Danlos, 2011). Dans l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue, si l'amélioration linguistique est souvent discutée dans les programmes de langue, il n'en reste pas moins que l'objectif prioritaire soit de favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts disciplinaires au moins par le biais de deux langues. Ainsi, l'objectif de la compétence discursive selon Causa (2014 :115-117) est de rendre l'apprenant capable de discuter plus aisément en contexte avec les moyens linguistiques dont il dispose et de produire (que ce soit à l'oral ou à l'écrit) un discours ordinaire/discours spécialisé. De plus, la version et le thème ne supportent pas une compétence communicative lorsqu'il s'agit de travailler avec un morceau de texte choisi. Cette traduction ne permet pas l'acquisition d'un méta connaissance grammaticale, par contre, cela fait partie de l'apprentissage.

Vu ces tenants et ces aboutissants vers de la traduction en classe de langue, il est maintenant question de savoir comment la traduction s'adapterait-elle pour assurer un enseignement efficace de la langue. En rapport avec ce que Baker (2010) prononce sur la traduction, Leornadi (2011) de son côté soutient que la traduction pédagogique dans le cadre de la didactique des langues pourrait être utilisée avec succès à n'importe quel niveau de compétence linguistique. Ceci pour dire que la traduction n'est plus réservée aux étudiants de niveau avancé, mais peut s'adapter à toute catégorie d'apprenants ; par conséquent même les débutants peuvent en profiter. Ainsi, Pym et al (2013) ont aussi observé de manière critique que la traduction n'est pas seulement la forme écrite mais peut aussi prendre la forme de la langue orale.

Dans le contexte éducatif, qu'il s'agisse d'une école ou d'une université, Leornadi (2011: 22) atteste que la traduction se présente comme une aide pédagogique, comme un outil précis et créatif « pour soutenir, intégrer et renforcer davantage les quatre compétences linguistiques : la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute ». Il est donc probable que dans ce cadre, la

traduction pédagogique s'appuyant sur des variétés d'activités de pré-traduction, de traduction et de post-traduction pourrait améliorer l'enseignement des langues étrangères. Sans vouloir faire preuve de conservatisme dans l'enseignement, on doit reconnaitre que la modernité saurait être en elle-même gage de qualité. À ce stade, il faut introduire le cas de médiation afin d'explorer ce que cela va donner dans la didactique de langue.

2.8 La transition de la traduction à la médiation

Le paradigme socioconstructiviste s'est érigé dans la co-construction cognitive à travers les activités d'interaction. Quelles sont ces activités de médiation qu'il faut mettre en application afin d'exploiter la potentialité de la médiation pédagogique ? Selon Braescu (2010) il est nécessaire de revoir différemment le rôle de la traduction en mettant en jeu la médiation, un hypéronyme de la traduction. Cela implique une relation hiérarchique selon laquelle l'extension de la médiation, plus générale et large, englobe l'extension de la traduction qui est plus spécifique comme un sous-ensemble de la première (médiation). Le Conseil de l'Europe (2001 :71) précise ces activités telles que «la traduction ou l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, la paraphrase et la reformulation des messages et textes afin d'assurer la communication langagière. Ces éléments résident fondamentalement dans la langue mais ils se transforment en des outils d'étayage lorsqu'ils sont employés pour faciliter l'apprentissage de la langue.

2.8.1La traduction renouvelée: rapport entre paraphrase/reformulation/ résumé

Si l'idée principale de la thèse est d'employer les stratégies de la médiation pédagogique pour améliorer l'apprentissage –enseignement de la langue étrangère, c'est dire que la reformulation, le résumé, le compte rendu, la paraphrase sont ici identifiés pour la réalisation d'un tel objectif. La reformulation consiste à remplacer, dans la représentation syntaxique d'une phrase, ses propres structures paraphrastiques sans changer le sens du texte de départ (Nsar, 1996). L'art de la paraphrase consiste à reformuler les écrits ou les propos d'autrui, en utilisant les mots différents, le plus souvent pour rendre plus facile à comprendre. Le résumé consiste, selon Paumier (2010 :1**)** à réécrire un texte, en respectant le ton, le style et les idées de l'auteur, de manière plus condensée. Ce n'est ni une critique, ni une analyse du texte, pas plus qu'une représentation personnelle sur le texte. Alors que le compte-rendu est un rapport oral ou écrit ; le jeu de rôle est une activité en scénette. Le résumé comme la reformulation ou la paraphrase ne proposent pas d'idées personnelles qui ne figurent pas dans le texte original. Toutes les grandes idées et les arguments du texte original doivent figurer dans le nouveau texte. Toutes ces stratégies peuvent être pratiquées dans toutes les langues de travail. Ce sont des activités que je peux nommer « activités

communicatives plurilingues ». Ce sont des activités que je peux nommer activités communicatives plurilingues. À partir de ces activités, les apprenants peuvent construire leurs propres idées afin de développer les compétences langagières surtout qu'ils travaillent en équipe.

2.8.1.1 La reformulation

L'approche stratégique implique une étape procédurale qui permet de faire des prédictions, de réagir en raisonnant sur les démarches adaptées dans d'autres activités langagières. L'approche stratégique implique une étape procédurale qui permet de faire des prédictions, de réagir en fonction des démarches adaptées dans d'autres activités langagières. Il s'agit que l'étudiant apprenne des outils cognitifs et métacognitifs qu'il découvrira lui-même, s'il s'avère important, avec le soutien approprié de l'enseignant. De toute façon, l'étudiant construit ses connaissances/compétences dans ses interactions avec l'enseignant qui appuie l'apprentissage par des interventions du type étayage. Selon Paprocka-Piotrowska et Karpińska-Szaj (2014 :58), l'objectif majeur des démarches stratégiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est donc de former un apprenant qui connaît, régule et auto évalue ses propres démarches cognitives en vue de réaliser des buts personnels d'apprentissage. . À ce constat, j'ajoute que la reformulation peut être utilisée à bon escient comme une stratégie d'apprentissage.

La reformulation se définit encore comme « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante à l'énoncé source » (Martinot 2012 : 65). Elle est utilisée spontanément lors de l'acquisition de la langue maternelle. Des recherches ayant pour but d'établir les procédures utilisées fréquemment par les apprenants pour récapituler la langue source avec les moyens linguistiques propres à chaque stade d'acquisition du langage ont démontré que les jeunes apprenants passent tendanciellement par les étapes suivantes : – la reformulation par répétitions– la reformulation par changement de sens– la reformulation par production d'une équivalence sémantique.

Harris (1976) voit la reformulation comme tout processus de reprise d'un énoncé oral ou écrit pour représenter ce discours d'un interlocuteur sans en changer le sens ou la signification. Ce mode de production du discours oral ou écrit a ensuite fait l'objet de nombreuses analyses à orientation plutôt pragmatique, didactique ou focalisée sur la valeur des connecteurs. Par exemple, pour vérifier une compétence de compréhension, l'enseignant

peut demander à un élève de reformuler ce qu'il a dit, qu'il s'agisse d'une définition ou d'autre concept du cours. Cette approche peut également privilégier une énonciation où « la reformulation impose dans son mieux-dit du déjà-dit » (Le Bot 2008). Le CECRL ne mentionne la reformulation qu'une seule fois comme une activité de médiation et de traduction ; mais il ne ménage aucune place pour sa réalisation qui est plutôt nécessaire comme activité communicative langagière et métacognitive.

Les spécialistes de la traduction sont au contraire unanimes à reconnaître l'importance de la reformulation dans sa pratique. Tant que la compréhension est importante pour tester si le message a été passé ou non, sa pratique à travers la reformulation ne doit pas être négligée en classe de langue. À partir des conceptions de Martinot (2000), de Martinot et de Romero (2009), l'étude linguistique des reformulations permet de disposer des traces des acquisitions linguistiques. Les spécialistes de la didactique des langues recourent aux tâches de reformulation pour vérifier la compréhension d'un énoncé oral ou écrit ainsi que d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences dans la langue cible. L'activité de reformulation permet ainsi d'explorer les ressources de la langue étrangère étudiée ou écrite. L'invariant peut ainsi être de nature sémantique, comme dans les définitions proposées pour la reformulation, mais aussi de nature lexicale ou syntaxique, niveau d'analyse qui nous intéresse plus particulièrement. Ainsi Pop (2009 :98) nous fait savoir que le rapprochement entre la reformulation et la traduction permet de considérer la traduction comme une « forme particulière de paraphrase ». En classe de traduction, la reformulation vise à vérifier la compréhension du sens global du texte à traduire et se réalise par l'intermédiaire des paraphrases. Dans la reformulation, l'on reformule les propos par ses propres mots à l'aide des paraphrases. Voici quelques types d'amorces comme un guide à la reformulation : « En d'autres terme ; si j'ai bien compris ; si je comprends bien ; tu veux dire que. » (Aubry, 2011).

2.8.1.2 La paraphrase

Au niveau de la compétence linguistique et de la communication langagière, la paraphrase joue un rôle non négligeable dans la didactique des langues maternelles ainsi que des langues étrangères. Dans l'échelle du niveau selon le CECR (2001 : 28), comme en témoignent les descriptions des niveaux communs de compétences dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 28), il existe différentes manières d'aborder la paraphrase. Par exemple, « s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases », « sans chercher ses mots de manière évidente », « une grande gamme de discours parmi

lesquels il peut choisir la formulation », « une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes », respectivement pour les niveaux B1, B2, C1 et C2.

Néanmoins, le niveau de la plupart de nos étudiants est à A2 et ceci veut dire que les textes à résumer ou à paraphraser seront adaptés à ce niveau langagier. Martinot (2010:73) relève l'importance de la paraphrase dans l'acquisition et l'enseignement des langues : « L'acquisition de la langue se réaliserait en grande partie à travers l'acquisition de la compétence paraphrastique, et l'acquisition de la compétence paraphrastique serait le moyen privilégié pour accroître le degré de complexité de la langue, propriété partagée par toutes les langues naturelles pratiquées par les locuteurs adultes ».

La paraphrase est une autre forme de reformulation qui a été simplifiée par Johnson (2003:241) et qui la définit comme « *a content response in which the attempt is implemented by rephrasing in fresh words,the gist of the sender's expression without changing either the meaning or the tone* ». Ceci correspond à ce qu'énonce le Conseil de l'Europe (2001 :71) dans les activités de médiation dans la mesure où l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct.

Dans l'apprentissage de la langue, le lexique occupe une place prépondérante et donc son acquisition s'avère indispensable. Contrairement au moyen traditionnel de répétition pour mémoriser le lexique en respectant la forme au détriment du sens dans diverses situations, la paraphrase favorise la compréhension et la mémorisation du lexique par la mise en valeur de ses applications. Par exemple, en remplaçant des mots nouveaux ou difficiles par des mots élémentaires ou dérivés et en renforçant les exercices de substitution du lexique, la paraphrase excite la passion et l'intérêt des étudiants afin de transformer le « vocabulaire passif » en « vocabulaire actif » et les aider à faire des progrès sur l'accumulation du lexique et à augmenter leur confiance en eux-mêmes.

2.8.1.3 Le résumé

Le résumé, comme la paraphrase ou la reformulation, a une place importante dans l'enseignement et apprentissage de langue étrangère. Je le considère comme la plus simple approche dans l'application des stratégies de médiation. On résume pour soi et aussi pour les autres ; ainsi les destinataires sont variés. Dans une classe de langue étrangère par exemple, le résumé est un exercice pour l'enseignant à corriger ou pour les camarades

travaillant en groupe interactif autour des questions de compréhension et de communication langagière. Rappelons qu'on ne peut pas résumer correctement ce que l'on a mal compris ; donc il faut un parcours de texte accompagné d'une lecture approfondie pour arriver à la compréhension. Je n'attends pas un résumé parfait, mais toute modification qui peut porter du sens significatif d'un texte ou message.

Il est néanmoins pertinent de noter que résumer un texte fait partie d'une activité intralinguistique qui, à son tour, fait partie d'un type de la traduction. Le résumé est tout juste mentionné comme une activité de médiation dans le manuel du CECR, Conseil de l'Europe (2001 :71) mais il y u manque de détails sur sa définition. Faut-il bien repérer et bien formuler ce que l'on peut reprendre au texte. Par contre, il faut gagner du temps en classe de langue et aider l'apprenant à mieux comprendre. Le résumé comme activité de médiation aide l'apprenant à développer sa compétence linguistique et aussi à pouvoir traduire aisément même si cette traduction n'est pas une fin en soi.

2.9 Au-delà du concept de médiation selon le CECR

Selon Muñoz-Basols (2019 :301), le multilinguisme a évolué en partie grâce à la mondialisation, la mobilité accrue, les progrès technologiques, le contact et la proximité des locuteurs en ligne. En tenant compte de ce que j'ai évoqué, il existe néanmoins une déconnexion entre l'enseignement de la traduction en classe de langue et sa fonction dans un monde multilingue. Dans la pratique de classe, les professeurs de langues traduisent des textes normalement avec une paire de langues, à savoir la L1 (la langue de départ) et la langue d'étude- la langue d'arrivée (L2). Si bien que, c'est la norme dans la traduction pédagogique, cette pratique ne soutient pas la didactique plurilingue ; et selon Otwinowska, (2014 : 114) cela ne répond pas aussi aux futurs besoins de la traduction des apprenants car il s'avère important que les enseignants ainsi que les apprenants reconnaissent dès le départ, la potentialité du plurilinguisme face à la mondialisation. À la lumière de la pluralité linguistique et médiatique, l'idée d'un programme pour chaque langue prise isolément devrait être remplacée par la prise en compte du rôle des langues dans un enseignement/apprentissage, où les connaissances, les compétences et la capacité d'apprentissage sont transversales et transférables entre les langues (Piccardo, 2013 : 603). Afin de répondre à ce besoin, les apprenants ainsi que les enseignants bi-plurilingues sont confrontés à la tâche médiatique de trouver des moyens créatifs de relier le contexte multilingue à l'environnement d'enseignement. Il est important de revoir la définition des termes clés en lien avec la médiation et sa convergence et divergence avec l'enseignant, la communication, la traduction et la compétence par rapport à ce que ceux-ci rapportent dans

l'enseignement des langues afin de réaliser ce nouveau concept d'enseignement-apprentissage des langues par le biais de la médiation pédagogique.

Dans cette section, il s'agit donc d'une révision de la définition du terme de la médiation en générale et celle spécifique à cette étude. Dans cette perspective de la médiation pédagogique, je vais traiter l'enseignant comme médiateur (en soi), ainsi que la traduction en tant que médiation (en elle-même). Cet éclaircissement s'avère important puisqu'il me semble que ce sujet de médiation joue un double rôle de l'enseignant-médiateur : la traduction comme médiation en elle-même ainsi que la médiation comme communication en soi. Il faut préciser que ce sujet n'a jamais été bien exploré.

Ce que j'apporte de nouveau à cette étude, c'est le repositionnement de la traduction comme une autre et cinquième compétence langagière dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte du plurilinguisme au Nigeria. En plus, pour répondre à cet aspect de la compétence langagière en didactique des langues tout en prenant en compte le constructivisme, les activités de médiation pédagogique sont proposées afin d'assigner un nouveau rôle à la traduction dans le contexte de la pluralité des langues. L'ensemble de ces perspectives mettent en jeu la méthodologie de la médiation dans cette étude.

2.9.1 La définition de la médiation en général

Toutefois, le terme de « médiation » est souvent confondu avec la négociation, au compromis et à la conciliation. Faget (2015:34) souligne que « l'approche qui définit la médiation par ses objectifs la considère comme un processus de production d'une vision du monde dont la fonction est de maintenir la cohésion». Cependant, cet usage ne serait d'aucun secours pour analyser des pratiques de médiation institutionnelles ou sociales. L'usage du mot médiation sert à nommer, dans le langage courant et dans différentes disciplines, des liens, l'échange, et aussi des idées, etc (Faget, 2015 ;Tourrilhes, 2008). Ces médiations diffèrent sur le plan des pratiques, des champs de pratique, des objectifs poursuivis et des titres d'emploi qui n'ont souvent rien à voir les uns avec les autres (Faget, 2015; Guillaume, Hofnung, 2005). Dans une autre perspective, pour Tourrilhes (2008), la médiation est perçue comme ce qui qualifie les interactions sociales, qui correspondent aux critères pratiques et appuyées sur le plan théorique et élaborées par des partisans de la médiation au niveau universitaire. Si pour Faget (2015 : 35), la médiation est le processus consensuel de réparation du lien social et de gestion des conflits, pour moi, il est question de la gestion du conflit langagier provenant de l'apprentissage et des interactions langagières dans une salle de classe.

La polysémie et l'hétérogénéité de cette appellation de médiation contribuent à semer la confusion et à donner à la médiation « une réputation de concept flou qui ne lui est pas imputable mais qui lui est imputée» (Guillaume Hofnung, 2007: 19). Il est d'ailleurs difficile de percevoir à quel point les auteurs s'entendent sur une définition commune de la médiation. La variété de ce concept de la médiation est étroitement liée aux enjeux et aux différents objectifs que l'on compte assigner à cette pratique. Il est donc important de spécifier la définition de la médiation pour délimiter son application dans un domaine envisagé.

2.9.2 La définition spécifique de la médiation pédagogique

La médiation pédagogique est pertinente dans la théorie socioconstructiviste de Lev Vygotsky. Elle est perçue dans la zone proximale de développement qui me parait fondamentale pour la vision d'un apprentissage coopératif dans une classe hétérogène et plurilingue. Dans le cadre du développement, l'apprentissage est possible à atteindre grâce à la médiation de l'expert. La zone proximale de développement est par la suite « l'espace ou la distance de nouveaux apprentissages que l'apprenant peut réaliser non pas seul mais avec la médiation d'un expert, d'un enseignant, d'un outil d'apprentissage alors qu'il n'aurait pas pu le faire tout seul » (Buekenhoudt 2011 :22). La médiation pédagogique est aussi définie comme la réalisation du « développement de l'intelligence basé sur la dynamique d'une relation sociale permettant, graduellement, d'amener le novice d'un état de dépendance à l'autonomie par l'intermédiaire du « langage comme outil de communication, d'interaction et de médiation de signification » (Doly 1997: 46). Pour Vygotsky (1978), l'apprentissage est fondamentalement social. Pour lui, on apprend de l'autre mais cet autre n'est pas forcément une personne physique. On apprend d'un enseignant, d'un tuteur, d'un autre plus expert que soi, mais cet autre peut aussi être un tuteur de l'apprentissage par le biais d'un livre, d'un film, d'un manuel et d'un ordinateur. Ces derniers outils ont été abordés dans le cadre théorique comme la médiation intersémiotique à travers des dispositifs pédagogiques. Selon Brossard (2002 :234-.235), la médiation se réfère à « la période de construction inter psychique de l'apprentissage et qu'elle a aussi un sens dans le temps de transition du savoir de l'inter à l'intrapsychique. Le développement prend au cours d'un apprentissage, passant d'une forme inter psychologique à une forme intra psychologique». Ces dernières terminologies inter psychologiques à une forme intra psychologique ont été soulevées dans le cadre théorique dans le contexte de la médiation en dialogue avec soi (intra psychologique) et la médiation en dialogue avec un autre (inter psychologique).

La transition d'apprentissage ou le passage à la compréhension fine du concept semble dès lors plus difficile lorsque celui-ci est lié à une opération que l'apprenant fait spontanément avec

plus d'aisance que lorsque celui-ci n'a aucune pratique de l'opération avant de l'apprendre en collaboration d'un tuteur. Vygotsky prend l'exemple de l'apprentissage des langues où l'apprentissage de la construction d'une conjugaison à un temps donné qui parait plus compliqué pour l'apprenant dans sa langue maternelle dont cependant il maîtrise déjà pratiquement le concept que dans une langue étrangère où il découvre nouvellement cet usage. Le nouveau concept ou l'apprentissage de la langue étrangère « emprunte une voie opposée à celle que suit le développement spontané chez l'enfant » (Vygotsky, 1997 :368). D'après le Conseil de l'Europe (2001 :71-72), la médiation caractérise une activité qui permet «la traduction ou l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, la paraphrase de produire à l'intention d'un tiers d'une reformulation accessible d'un texte premier auquel le tiers n'a pas d'abord un accès direct ». Cette définition implique la mise en application des activités de médiation pédagogique visant à repenser la traduction comme un moyen qui permettrait de rendre l'enseignement/apprentissage plus dynamique dans une classe de langues en milieu plurilingue. D'autres objectifs consistent à mieux maîtriser la langue étrangère et à développer les compétences langagières. Ces activités de médiation qui seront employées dans les interactions visent la traduction et la langue comme outils de communication et d'interaction.

Cependant, le CECR attribue à la médiation un rôle critique dans une perspective actionnelle qui souligne le rôle de la co-construction lors des activités d'interaction. Cette perspective dynamique de l'apprentissage est néanmoins proche de la vision de médiation vygotskienne. D'ailleurs, chez Vysotsky, la médiation relie la dimension individuelle à la dimension sociale, et l'acte, qui permet de donner du sens et de structurer un apprentissage à travers la langue accomplissant des tâches langagières (Conseil de l'Europe, 2000 ; Yanaprasart, 2018). Pour Chaplier (2014), la didactique d'une langue étrangère va au-delà du problème de langue. Ce fil de raisonnement fait apparaître des arguments d'enseignement dans les systèmes éducatifs, sur des relations de pouvoir, des rapports conflictuels ainsi que des tensions sociales. Ceci parce qu'il y a différentes raisons pour lesquelles les apprenants apprennent une langue étrangère**.** Le terme de médiation ne peut être généralisé si ce n'est que par l'application spécifique qui peut apporter une signification pour tout sujet donné. Dans le cadre de ce travail de recherche, la médiation sera comprise comme la reformulation, le résumé, la paraphrase et la traduction qui doivent être mis en pratique par les activités interactives et constructives dans le milieu plurilingue.

2.9.3 La traduction comme une forme de médiation (en elle-même)

En s'appuyant sur le manuel du Cadre Européen Commun de Référence (2001) pour les Langues, la notion des tâches de médiation impliquent entre autres les nouveaux programmes tels que : prendre des notes, paraphraser, reformuler, résumer, synthétiser, expliciter les repères culturels, traduire, interpréter un texte, doubler une scène, animer un travail collectif et faciliter la coopération. Ce concept n'est pas nouveau en didactique des langues, mais ceci n'a pas été bien élaboré dans les études de langues. Gentes (2010 :22) établit aussi la traduction comme rapport de recherche et de contribution à la médiation. Ce concept de médiation implique : interprétation de textes et création de situations réflexives de communication. Elle est étroitement liée à la mécanique de la traduction littérale ainsi qu'à la didactique des langues. Les outils de la traduction automatique et statistique font partie de la médiation. La traduction devient néanmoins, un champ de débat où les enjeux de langage apparaissent également dans les relations interpersonnelles et non seulement dans la problématique de la pluralité des langues mais aussi dans les sciences et les discours scientifiques. Si le concept de la traduction comme médiation est si complexe, une théorie communicationnelle de la traduction explore les dimensions médiatrices, créatrices et le pouvoir des situations de communication intra/inter linguistiques ainsi que les textes traduits. Par contre, il ne s'agit pas seulement de porter un regard communicationnel sur la traduction mais de comprendre aussi ce que la réflexion sur la traduction fait pour éclairer la notion de mise en place de la médiation pédagogique.

La traduction interroge ses méthodologies à défaut de la communication en particulier, pour réexaminer plus largement les situations où le langage en mis question, sous observation dans l'interaction et l'écriture par l'ensemble des apprenants. La traduction se transforme en médiation comme cette dernière est entre autres une activité qui crée les conditions d'une interaction tournée vers l'intercompréhension qui part d'un principe opposé à l'expérience de communication sans interaction. Lorsqu'il y a une incompréhension, on adopte des capacités de reformulation comme un élément de médiation. Le travail de la traduction en terme de médiation doit s'enraciner dans l'interaction eu égard de la pluralité des langues pour un meilleure dynamisme dans la didactique des langues. (Gentes, 2010 ; Conseil de l'Europe, 2001).

2.9.4 L'enseignant comme médiateur en soi-même

Selon Privas-Bréauté (2013), les approches communicatives et actionnelles de la didactique des langues ont mis l'accent sur l'apprenant dans l'enseignement. À travers un rôle actif de l'apprenant dans une classe de langue se retrouve la place de l'enseignant. En plus, le recours

aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ainsi que l'introduction du jeu dramatique ont engendré une évolution sensible de la profession d'enseignant comme médiateur qui devrait aussi mettre en scène les outils de TICE dans une salle de classe. Ces derniers sont considérés comme certaines passerelles de la médiation. C'est par celles-ci que l'enseignant peut assurer un enseignement plus pratique. En confiant la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants et tout en l'accompagnant progressivement vers l'autonomie langagière, l'enseignant est devenu un animateur, un médiateur, un accompagnateur voire même un facilitateur d'apprentissage. En effet, Rogers, (1969 :18) et Privas-Bréauté (2013), admettent que l'enseignant ne doit pas être un "maître de penser", mais un facilitateur d'apprentissage jouant le rôle de médiateur. Par cette idée énoncée, l'enseignant est invité à faciliter l'auto-détermination à travers une relation enseignant-apprenant. Ainsi, l'attitude du professeur doit changer. Il est question d'intégrer la place de l'enseignant comme médiateur au profit de ces nouveaux outils pour « bien articuler le rôle de l'enseignant et l'utilisation des dispositifs afin de faciliter l'autonomisation de l'apprenant ».(Privas-Bréauté, 2013 :2).

L'enseignement exige l'utilisation de diverses approches de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Toujours, d'après le dernier auteur cité, chacune de ces deux parties joue un rôle spécifique dans la salle de classe ce qui contribue à l'efficacité du déroulement du cours. à Aucun de ces rôles n'est aussi facile qu'il semble l'être. Une partie difficile du rôle de l'enseignant est d'enseigner aux apprenants de façon critique et à ne pas tout tenir pour acquis, de sorte qu'ils doivent commencer à élaborer et construire leurs propres idées. Cela semble si facile, mais cette tâche de médiation est l'une des plus difficiles à accomplir et à mettre en pratique. L'enseignant peut assumer différents rôles dans plusieurs situations, celui d'animateur, de modérateur, de guide, de supporteur, etc. Son rôle est fondamental en classe pour traiter et résoudre d'éventuels conflits langagiers ou linguistiques surtout dans une salle de classe de langue. En tant qu'enseignant par exemple, je pense d'abord que l'un des principes de base d'un bon enseignement est l'interaction sociale. Selon des idées empruntées de Terpollari (2014 :70), « l'interaction sociale est une séquence dynamique d'action sociale entre individus ou groupes, c'est-à-dire qu'il s'agit d'événements pendant lesquels les gens attachent un sens à une situation, interprètent ce que sont les significations des autres et réagissent en conséquence». Si la médiation est une forme de négociation, il est possible de l'utiliser dans tous les domaines nécessaires pour éclaircir des idées fausses ou incompréhensibles dans une salle de classe. La création d'une salle de classe positive est l'une des caractéristiques les plus importantes de la gestion de classe où la médiation s'avère importante. Le fait d'avoir une salle

de classe démocratique crée de la motivation de soi pour que les étudiants s'efforcent à réussir. Seul le rôle d'enseignant à titre de négociateur ou de médiateur peut assurer une salle de classe démocratique qui contribuerait à renforcer la gestion interactive et afin de répondre aux besoins de l'enseignant-apprenant (Okom, 2018).

2.9.5 La communication comme une médiation en elle-même

Les concepts de médiation d'après Wolton (2001) sont essentiels pour tout chercheur qui s'intéresse à la médiation des savoirs des individus ainsi qu'à l'instrumentation de la communication et de l'action humaines quel qu'en soit le domaine : éducation, formation et apprentissage, recherche scientifique, et presse. Il s'agit d'explorer en quoi et pourquoi les apprenants s'engagent dans l'apprentissage des langues.

La communication est apparemment un processus naturel entre deux ou plusieurs personnes, supposées être d'accord et qui échangent des mots, des signes, des images. Wolton (2001) énonce que la communication est facile alors que la médiation est plus complexe impliquant que quelqu'un se met en interface entre deux ou plusieurs positions contradictoires. Cela veut dire que la médiation serait difficile faisant appel à la négociation qu'à la communication directe puisque cette dernière a affaire à un simple échange. Néanmoins, la plupart du temps, la communication, c'est avant tout de la négociation. Wolton (2001) pense que peut-être une différence entre la communication et la médiation, c'est que dans la première, les relations sont directes et que la deuxième nécessite un intermédiaire. En plus, il y a le plus souvent trois parties, le médiateur est au milieu de l'énonciateur et du destinataire. Tout processus communicatif mobilisé par un médiateur reste le même, que ce soit dans la vie d'une société ou même en classe, car dans la plupart des situations de communication, il y a une situation d'interface et de négociation. A mon avis et contrairement à ce qu'on peut penser intuitivement, les deux ont beaucoup plus de points communs, car la négociation est une forme de communication et aussi une médiation.

La communication est une médiation lorsqu'il est question de la traduction et de l'apprentissage des langues par le biais de l'enseignant, des apprenants et de TICE. D'une part, il faut tout d'abord admettre que la langue ou le langage est le premier outil de médiation. D'autre part, les outils de l'informatique et de communication associés à la traduction font partie de la « communication médiatisée par l'ordinateur ». Une probable question se pose : « Est-ce que les nouveaux dispositifs techniques de l'apprentissage des langues en ligne et d'autres réseaux sociaux vont accentuer la médiation et la communication, ou est-ce qu'au contraire, la médiation humaine gardera entièrement sa place ? ». A mon avis, plus il y a de

mécanismes pédagogiques avec des échanges de mails, de textes à traduire pour le besoin d'enseignement /apprentissage des langues sans rencontres physiques avec les individus, plus on gagne du temps. La communication étant médiation en soi demande l'interactivité humaine et les outils médiatiques, si bien que l'un ne peut remplacer l'autre. On a cependant besoin du contact humain, plus que celui de la technique afin de mener à bien une vraie négociation et communication (Peraya, 2011).

2.9.6 .De nouveaux apports eu égard des concepts évoqués et la méthodologie.

La stratégie opératoire de la médiation met l'enseignant en position de tiers, de médiateur. Cette fonction de médiateur implique évidemment un ensemble de procédures spécifiques dans l'emploi de la reformulation ou de résumé par exemple, dans une classe de langue étrangère. Cette stratégie me semble peu pratiquée. Dans la médiation pédagogique, la position de l'enseignant comme médiateur comportant certes une composante relationnelle, mais impliquant aussi une régulation des interactions éducatives pour que la relation apprenant-savoir soit effective et aboutisse à un apprentissage (Davallon , 2001). Cette position de tiers doit-elle être assurée seulement par des formateurs ou bien peut-elle l'être aussi par des dispositifs techniques servis par les formateurs (Fichez et Combes, 1996).

Dans ce travail par exemple, j'ai exploité les activités ou stratégies médiation concernant la traduction et le concept du plurilinguisme pour assurer l'efficacité de l'enseignement – apprentissage de la langue étrangère. Les critères de médiation pédagogique pour assurer l'enseignement-apprentissage coopératif, médiatique, démocratique, constructif, dynamique ont été soulignés dans le cadre de la méthodologie dans le chapitre trois. Pour exploiter toutes ces stratégies en didactique de langue, l'approche qualitative a été adoptée pour entrer dans toutes les spécificités complexes de la médiation pédagogique dans une salle de classe de langue.

2.9.7 L'intégration de la traduction et la médiation dans une classe de langue

Davallon (2003) révèle qu'une fois que l'objet ou la situation de départ subit une modification parce qu'il est intégré dans un autre contexte, l'objet mis en contexte d'usage fonctionne différemment à cause de la médiation, même s'il n'est pas totalement transformé. De le même sens d'idée, le tiers en tant que médiateur dirige humainement les activités de médiation, tantôt sous forme de dispositif, tantôt les deux, mais quoi qu'il en soit, il y a presque toujours des débats et des critiques sur le choix des constructions langagières de leur forme et de leur nature dans une classe de langue. Suivant le même fil de raisonnement, les activités de médiation intégrées dans une salle de classe de langue peuvent plus privilégier beaucoup d'activités

communicatives et interactives. Cette action produit toujours plus ou moins un effet bénéfique sur le destinataire de la communication puisqu'il va accéder, apprendre, et réussir à communiquer ; ainsi l'apprenant devient un bénéficiaire respecté, et valorisé comme sujet. D'une manière ordinaire, la communication s'entend dans le sens de la transmission d'information de l'émetteur vers le récepteur. Mais la communication langagière qui intéresse le travail n'est pas superficielle mais il est question de traiter la communication sociale et aussi non technique. Il s'agit dans cette étude de la traduction d'extraits de textes textuels dans des activités de médiation encadrées et l'interaction entre les apprenants et les enseignants, entre les apprenants et les dispositifs pédagogiques et de médiation.

Si les apprenants en immersion linguistique du VFN sont généralement anglophones, faut-il se limiter à la médiation recommandée par le CECR lorsqu'il s'agit par exemple de la reformulation ou du résumé pour la compréhension ? Il va falloir tenir compte de la médiation vygoksyienne dont l'amplification est axée sur la négociation et la co-construction du sens langagier ainsi que sur les techniques d'enseignement / d'apprentissage coopératifs. Ces stratégies interactives permettent de mettre en valeur l'importance de la médiation et la diversité de la pluralité linguistique. La complémentarité et l'intégration de la médiation demeure la grande préoccupation de l'étude dans le cadre de l'apprentissage / l'enseignement du français langue étrangère.

Ainsi, d'après Piccardo (2012 :293), Vygotsky rejette la théorie cognitive selon laquelle le développement des concepts se produit au niveau de l'individu d'abord, pour être ensuite transféré dans le contexte social. Par contre, l'activité sociale constitue fondamentalement les différentes formes de médiation sociale et culturelle dont l'émergence des activités communicatives (Lantolf, 2000). L'apprenant reconstruit dans son esprit les interactions sociales médiatisées dont il fait l'expérience. Ce type de médiation se produit à travers une gamme de signes acoustiques, visuels et linguistiques. C'est ainsi que le langage se manifeste au sein de l'interaction sociale et ce n'est que plus tard qu'il fait l'objet d'un raisonnement ou d'une réflexion, que l'individu peut intérioriser en reconstruisant les processus psychologiques, à savoir la pensée et l'apprentissage. Cela contredit les théories traditionnelles qui impliquent l'apprentissage langagier comme un processus qui se déroule d'abord au niveau cognitif de l'individu et qui est ensuite socialisé. Dans la pratique, la socialisation est prioritaire car tout apprenant est un humain social ; Cette vision selon Piccardo (2012) s'appuie sur une séparation entre la/ les langue(s) et son/leur usage. Selon cette perspective, la langue devient un système séparé de l'individu voire même du contexte social *« language can be studied in its social*

context, but language itself is seen as a system of arbitrary signs or symbols that are given social existence through their reference to a context which is itself outside of language » (Kramsch, 2002:133). Je partage cette idée de Vygotsky (1978), en admettant que c'est le processus de médiation qui permet de dépasser complètement cette division et qui permet de voir les processus individuels, intrapsychiques, comme complètement déterminés et structurés par les processus sociaux, inter psychiques.

Dans cette perspective de la didactique des langues et dans la continuité de cette théorie relative au psychique de l'apprenant, Aydinbek et Ayugun (2018) expliquent en collaboration avec Larroze-Marracq (1999: 5) que la théorie socioconstructiviste se forge en s'appuyant en partie sur les recherches dans le domaine cognitif. L'acquisition du langage est donc d'autant plus favorisée dans la théorie socioconstructiviste. D'après ce qui précède, Vygotsky (1978) soulève ainsi que l'importance du conflit sociocognitif peut être créé par la construction d'une situation de recherche commune à deux ou plusieurs apprenants afin de leur permettre de réléver leurs points de vue. Pourtant, le modèle actionnel selon Aydinbek et Ayugun (2018), reprend certains concepts de l'approche communicative portant sur les tâches et les actions. Bourguignon (2011) va jusqu'à prétendre que le CECR n'est qu'un déguisement de l'approche communicative apportant néanmoins des innovations intéressantes. Les auteurs du CECR préconisent « la perspective actionnelle en considérant avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières mais aussi sociales dans des situations de communication à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Dans cette circonstance, il s'avère important de spécifier les objectifs de l'enseignement/apprentissage afin d'assurer toute communication langagière et le développement des compétences communicatives.

2.9.8 L'enjeu de la traduction comme cinquième compétence

Ce que les théoriciens disent souvent ne correspond pas à l'enseignement des langues étrangères dans de nombreux contextes (Stern, 1983). Ainsi, l'une de ces questions qui attirent l'attention des chercheurs est de savoir comment enseigner « un sujet bilingue au moyen d'une pédagogie monolingue. Selon Malakoff et Hakuta (1991:151), l'enseignement des langues suivant l'approche communicative est basé sur les compétences langagières. C'est ainsi que les quatre modes identifiés dans la méthodologie d'enseignement des langues étrangères comme la lecture, la parole, l'écriture et l'écoute demeurent importantes dans la classe de langue. Traditionnellement, ce modèle rejette les compétences en traduction et en interprétation et ignore l'importance de l'utilisation de L1 et L2 dans une salle de langue étrangère. Cette approche de la traduction comme une cinquième compétence pourrait améliorer l'ensemble

de la didactique de langue si et seulement si elle est intériorisée et mise en pratique par les enseignants ainsi que les apprenants.

Selon cette logique, la traduction est donc prise comme une autre compétence langagière, non seulement que la traduction des textes serait simplifiée, mais l'apprentissage du FLE serait aussi mieux apprécié par les apprenants surtout que la traduction est pratiquée dans l'optique de la médiation. Le problème est que le développement de la compétence linguistique par la traduction comme cinquième compétence n'est pas populaire dans la classe la plus moderne et son importance est le plus souvent sous-estimée et rappelle la réaction à la méthode de grammaire traduction. Pour Ayachia (2018), la traduction comme nouvelle compétence en FLE impose une activité de multiples caractéristiques convoquant à la fois des compétences linguistiques réceptives, productives et conduit l'enseignant, l'apprenant et le traducteur à les pratiquer. Il sera donc inacceptable de la traiter différemment des quatre compétences. Je pense d'ailleurs qu'elle peut être considérée comme une « cinquième macro-compétence ». De même avis, Leonardi (2009) souligne que la traduction implique la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute ; en d'autres termes parce qu'il s'agit d'une activité qui inclut les quatre compétences et qui est, d'une certaine mesure, dépendante d'elles. Ayachia (2018 : 143) explique davantage que les utilisateurs de L2 peuvent peut-être faire des choses que les locuteurs natifs monolingues n'en peuvent pas ; ils peuvent traduire et coder le message dans les deux langues. Beaucoup de gens apprennent une langue étrangère non pas parce qu'ils veulent connaître la culture des locuteurs natifs, mais pour répondre surtout à des besoins spécifiques par exemple : avoir accès à l'information scientifique et technologique, pour faciliter la communication dans les divers domaines de la vie (Mckay, 2003). La traduction est donc une autre compétence dont les apprenants de L2 ont besoin dans leur vie sociale et professionnelle, surtout à l'ère de la mondialisation.

Pour conclure, les enjeux de l'évolution des stratégies de l'enseignement ainsi que la médiation pédagogique semblent être multiples et particulièrement pour la didactique de la langue, en lien avec la diversité linguistique et le plurilinguisme, lesquels ne sont pas suffisamment exploités dans une classe de langue, alors qu'ils pourraient constituer des données qui peuvent modifier positivement les perspectives de l'enseignement du FLE. Les réactions polémiques à l'enseignement de la langue apparaissent en effet comme la recherche de solution favorise la mise en place d'une stratégie réformatrice pour assurer le dynamisme de l'apprentissage / enseignement de la langue étrangère dont je souhaite l'usage de la médiation.

Je vois donc qu'il est pertinent de construire une approche dynamique et plurilingue en envisageant un passage transitoire de la traduction à la médiation puisque la première a été acceptée comme communicative dans une classe de langue. Selon une telle idée, la traduction sera repositionnée d'une autre manière et comme la cinquième compétence dans la classe de langue, portant ainsi les caractéristiques de la médiation. Cette démarche s'inscrit à la fois dans la perspective de construction d'une part, la complémentarité entre la traduction et la médiation et d'autre part, d'assurer le véritable dynamique de l'enseignement-apprentissage du FLE. C'est dans cette perspective que les apprenants en collaboration avec les enseignants peuvent construisent un ensemble de répertoires complémentaires dans les langues en contact. Dans ce sens, il parait aussi clairement que l'apport du français langue étrangère est de construire un rapport nouveau de médiation entre les langues dans le contexte universitaire en milieu plurilingue.

2 .7 Conclusion partielle

Partant de la définition de la traduction et de sa critique j'ai pu établir les lacunes existantes dans l'emploi de la traduction au VFN. L'historique de l'enseignement du français au Nigeria a été calquée sur le modèle traditionnel qui n'est généralement pas différent du cas de la grammaire-traduction. Pourtant, la médiation n'a pas été généralement adoptée dans des cursus scolaire ou dans des universités. Il est mon souhait d'exploiter les stratégies de la médiation pédagogique afin de mieux apprendre et enseigner le FLE en milieu plurilingue.

CHAPITRE 3: LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1. Introduction : récapitulatif sur la recherche

Le domaine des langues et de la traduction a très longtemps été caractérisé, entre autres, par la remise en cause de la méthodologie traditionnelle de la traduction pédagogique dans la classe de langue. La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée ou encore moins une science particulière. C'est dans ce sens que les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à allier des principes méthodologiques et pragmatiques dans la didactique de langue pour proposer un enseignement un peu plus efficace répondant aux besoins des apprenants et conformes à leurs habitudes d'apprentissage. Cette étude vise à explorer la potentialité de la médiation pédagogique dans l'enseignement du FLE. Elle est guidée par les questions de recherche suivantes : Comment peut-on utiliser la traduction comme outil de médiation pour améliorer et faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français dans une classe multilingue ? Dans quelle mesure la médiation est-elle utilisée dans la classe de français langue étrangère au Village Français du Nigeria ?

Pour répondre à ces questions, je ferai une étude exploratrice de nature qualitative plutôt que quantitative. En effet, l'un des objectifs principaux de ce chapitre est de décrire la méthodologie d'analyse qualitative à utiliser à partir des données dont je dispose. Le second objectif est, d'une part, de mettre en relief les différentes étapes de cette méthodologie et d'autre part, de passer à l'analyse des données recueillies. Si la méthodologie qualitative est importante dans cette étude, quelles sont les caractéristiques qui méritent sa mise en place pour explorer le cas de la didactique des langues dans le contexte plurilingue ? C'est la réponse à cette question qui me permettra d'établir une méthodologie appropriée à cette recherche.

Le chapitre part de la définition et des caractéristiques que possède la méthode qualitative à base des questions de recherche. Il s'agit aussi de la justification de la méthode par extension du lien entre la phénoménologie et l'approche qualitative. Les démarches de l'enquête sont caractérisées par le corpus des interviews, les observations des classes conformément à l'échantillon de la population, et les critères directeurs de l'enquête.

3.2 Les perspectives de la recherche qualitative

Selon Anadon et al (2009 :2), la méthode qualitative implique : « les réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique puisqu'elles s'ancrent dans une tradition épistémologique qui est fondamentalement interprétative dans ce sens qu'elles

s'intéressent aux dynamismes selon lesquels le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris et interprété ».

Une telle explication révèle que la méthode qualitative a affaire à des données subjectives qui renvoient au fait que les acteurs (intervenants) réfléchissent sur leurs propres vies et expériences, ainsi que sur « les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde ». Dans les différentes expériences vécues par les individus, la méthode qualitative cherche à construire des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites. D'un point de vue complémentaire, Aubin-Auger et al (2008 :142) sont de l'avis que la recherche qualitative est parfois définie en référence ou en opposition à la recherche quantitative. C'est dire qu'il n'y a pas opposition mais plutôt complémentarité entre les deux, car elles n'explorent pas les mêmes champs de connaissance. La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, « elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales (plus rarement des images ou de la musique) permettant une démarche interprétative. C'est un terme générique qui regroupe des perspectives diverses en termes de bases théoriques, des méthodes, des techniques de recueil et d'analyse des données ». Par son approche compréhensive, la recherche qualitative permet d'explorer les véritables expériences puisqu'elle se préoccupe de comprendre la complexité, le détail et le contexte.

Quant à Anadon et al (2006), le lien entre les stratégies méthodologiques proposées et la question de recherche fait ses preuves dans la recherche qualitative comme cette relation importante est autant associée à la validité qu'à la faisabilité de la recherche. La finalité de cette présentation est de montrer la nécessité de considérer, notamment, le lien unissant cette question de recherche aux stratégies d'analyse des données. D'une manière générale, la recherche qualitative permet de répondre aux questions de type « pourquoi ? » ou « comment ? », d'autant plus que la recherche qualitative s'intéresse particulièrement aux déterminants des comportements des acteurs. C'est ce qui m'amène à faire appel à l'activité réflexive. À titre épistémologique de l'étude, les questions posées portent sur le « comment » et « dans quelle mesure », de manière à déterminer l'effet de l'enquête sur la traduction basée sur la médiation dans l'enseignement du FLE dans le milieu plurilingue. Ces questions directrices sont formulées comme suit : Comment les apprenants/enseignants perçoivent-ils la traduction comme moyen de communication dans une classe de français au Village Français du Nigeria ? Dans quelle mesure la médiation peut-elle être utilisée pour assurer l'enseignement et l'apprentissage efficaces du français dans le cadre du programme universitaire ?

La médiation n'est pas que la traduction, tout comme la traduction n'est pas la médiation. C'est une réflexion issue d'enseignement de langue et de traduction française dans un cursus universitaire dont l'objectif est d'apprendre une langue étrangère. Il n'est pas étonnant que la médiation ne figure pas au programme de la traduction universitaire au Village Français du Nigeria. Cependant, la perspective adoptée dans cette étude, consiste à faire recours à la traduction dans sa qualité d'activité de médiation dans le but d'exploiter toute sa potentialité au niveau cognitif et communicatif, tel qu'indiqué par le Conseil de l'Europe (2000). Il nous reste à savoir comment les participants perçoivent la traduction et la médiation. Les questions de recherche sont de types à pouvoir sonder les perceptions des participants sur le sujet de la traduction et de la médiation dans le contexte plurilingue. Les étudiants qui parlent toute une variété de langues seront à mesure d'exploiter et d'explorer tout moyen pour apprendre une langue étrangère.

Selon de Carlo (2012 :300), le locuteur n'est pas seulement celui qui parle, mais quelqu'un qui agit, c'est-à-dire celui qui prend un acte de parole, et par là même devient acteur social. La juxtaposition locuteur / acteur met en relief la variété des positions du locuteur qui, en tant qu'acteur, peut conjuguer plusieurs modalités d'apprentissage, d'élocution et d'action, y compris les activités de médiation. La compétence de communication plurilingue se constitue d'échanges interpersonnels où les individus négocient leurs identités et leurs pratiques linguistiques et culturelles dans le contexte de l'interaction.

Alors, l'apprenant devrait pratiquer le rôle d'un locuteur et d'un acteur pour pouvoir apprendre le français langue étrangère. Les questions de recherche sont considérées comme des éléments décideurs et moteurs qui dirigent la conduite de l'enquête vers un choix approprié de méthode. Certaines questions sont posées dans le but de fournir en détail les perceptions des étudiants au VFN en ce qui concerne leur apprentissage du français ainsi que l'emploi de la traduction comme outil de la communication et de médiation. Du côté des enseignants, d'autres questions ont été posées afin d'établir s'ils sont sensibilisés à l'emploi de la médiation pédagogique en reconnaissant la pluralité des langues.

Les stratégies méthodologiques employées pour recueillir les données de cette recherche ont été l'observation et l'entretien dans la perspective de l'étude des cas. L'entretien a été une importante stratégie verbalisée utilisée pour recueillir des données, et selon Holstein & Gubrium, (1998 :120), il peut être considéré comme « un type spécial d'interaction conversationnelle, comme une pratique interprétative ». L'universalité de la conversation s'avère importante pour la construction d'un récit et selon de Gialdino (2009 :13), à travers la conversation, les participants parcourent leur raisonnement, ils peuvent se concentrer sur

le passé pour, ensuite, le mettre en relation avec le présent et l'avenir. Étant donné les relations sociales sur lesquelles la recherche se focalise et se développe dans le temps, le récit constitue donc la forme linguistique à travers laquelle leurs opinions ont été évoquées concernant l'apprentissage du français.

Dans cette recherche sur la traduction et la médiation dans la classe de langue, je cherche à sonder les perceptions des enseignants et des étudiants sur l'emploi de la médiation dans la classe de langue étrangère dans le milieu plurilingue. Il s'agit pour le chercheur en didactique de langue de passer du temps dans une salle de classe pour observer et noter, sur le champ comment les étudiants interagissent. À partir de ces activités, je saurai dans quelle mesure la recherche est subjective, compréhensive, humaniste, naturaliste et interactive. En référence à l'épistémologie de l'étude que je propose, survient donc une construction coopérative de la connaissance, ce qui résulte de l'interaction cognitive entre deux ou plusieurs sujets qui sont au même niveau d'études en français au Village Français du Nigeria mais qui apportent des contributions différentes. Selon de Gialdino (2009 :30), une fois qu'il y a une conversation dans une ambiance cordiale, les diverses formes de hiérarchisation, et de discrimination « ignorent cette égalité essentielle et ont tendance à les justifier en rendant essentielles les différences existentielles ». C'est pour mettre en exergue cette qualité de la recherche qualitative et, par conséquent, favoriser la connaissance du FLE que je recours au paradigme de médiation pédagogique dans une classe hétérogène dans le milieu plurilingue.

Compte tenu des avantages et des inconvénients envisagés des méthodes quantitatives ou qualitatives, il est clair qu'aucune perspective, soit-elle quantitative ou qualitative, ne peut à elle seule apporter intégralement la réalité d'efficacité envisagée. En récapitulatif, je me permets de noter les avantages et les inconvénients de la recherche qualitative. La recherche qualitative aide à l'analyse approfondie : les données qualitatives recueillies fournissent aux chercheurs une analyse approfondie des sujets. Tout en recueillant des données qualitatives, les chercheurs devraient interroger les participants afin de suffisamment recueillir des informations. À partir d'une série de questions-réponses, les données recueillies sont utilisées pour tirer certaines conclusions. Elle comprend ce que pensent les participants. C'est dire que dans le cas qui m'intéresse dans cette étude, les utilisations des données qualitatives fournissent aux chercheurs un aperçu des renseignements importants pour les apprenants du FLE. La compréhension du langage des participants est une stratégie pour déduire et interpréter les données recueillies de manière plus systématique. De plus, les données recueillies peuvent également être utilisées pour mener des recherches dans le

futur. Puisque les questions posées pour recueillir les données qualitatives sont des questions ouvertes, les participants sont libres d'exprimer leurs opinions au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement du français ce qui permet de vivre les représentations. En dépit de ces avantages, la recherche qualitative a des inconvénients car une telle étude peut perdre beaucoup de temps à cause du long processus qui mène à l'analyse de données. En Sommes, toute l'efficacité de cette recherche qualitative dépend des compétences des chercheurs. Malgré les contre arguments, le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas de quantifier les phénomènes observés afin d'établir les corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les participants avec qui il est en contact. Il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé. La recherche qualitative est celle qui est utilisée par les scientifiques et les chercheurs qui étudient le comportement humain, les habitudes, les attitudes et les opinions. C'est dans de telles situations que j'entreprends cette recherche.

3.3 Le rôle particulier de la recherche qualitative

Selon Taylor et Bogdan (1984 : 40), la recherche qualitative cherche à produire et à analyser les données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement des sujets. Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par l'observation ainsi que la signification d'un phénomène social dans un milieu naturel (De Franzo, 2011). Elle traite les données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. C'est dire que la recherche qualitative a pour rôle de découvrir chez les participants, les perceptions, une compréhension des raisonnements, des opinions et des motivations en vue de plonger plus profondément dans le problème (DeFranzo, 2011). Pour répondre aux questions de recherche, j'ai initié une démarche de recherche qualitative sur le travail de terrain ; elle m'a emmené à invoquer des théories pertinentes telle que la phénoménologie qui recevra ci-dessous un traitement compréhensif.

La phénoménologie évoque les expériences vécues par les sujets de la recherche. Dumez (2011) explique que la recherche qualitative caractérise le fait d'aller au contact des acteurs à étudier, par les interrogations, les observations, la construction d'un échange avec eux dans le but d'explorer leurs perceptions et pratiques, particulièrement à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français qui me concerne dans cette étude. Toutes ces activités constituent la méthode qualitative associée à la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) et émanant du paradigme constructiviste. Ce paradigme sous-tend la médiation comme principal concept lequel sous-entend l'interactivité et la co-construction des tâches

pour le développement des compétences langagières, étant l'une des préoccupations de l'étude.

Les méthodes qualitatives admettent une variété de corpus dans les recherches, y compris les interviews structurées ou semi-structurées, la participation individuelle, les discussions de groupe et les observations. En ce qui concerne la présente étude, je n'ai adopté que les interviews de participation individuelle et les observations des classes de FLE dans le contexte de la traduction et la médiation au Village Français du Nigeria, milieu plurilingue. La méthode qualitative n'est pas strictement choisie pour éviter l'utilisation ou la compréhension des analyses statistiques, mais en raison de sa susceptibilité de répondre adéquatement à la question de recherche. Elle est adoptée dans le but de diriger le fil du déroulement de l'enquête.

Lorsqu'il s'agit d'une enquête concernant les êtres humains avec une variété de comportements, il peut y avoir des difficultés de suivre les acteurs qui sont entrain de penser, de parler, d'agir, d'interagir ou de s'affronter (Dumez 2010). Une telle démarche fait appel à l'introduction de l'aspect interprétatif dans l'approche qualitative. Par consequent, O'Leary (2010: 113) évoque l'idée selon laquelle « *the qualitative tradition calls on inductive as well as deductive logic, accepts multiple perspectives and realities, recognizes the power of research on both participants and the researchers* ». Ainsi, la reconnaissance de mon rôle en tant qu'enquêteur s'avère important pour apprécier la logique du raisonnement et la subjectivité entre les acteurs. D'après Dumez (2011), la recherche qualitative se caractérise par une visée compréhensive, qui se donne pour objectif de comprendre et d'interpréter l'action et l'expérience des acteurs dans un contexte ou en situation. En principe, le recours à la recherche qualitative conduit à l'introduction de l'approche phénoménologique qui s'explique dans les expériences et les actions ainsi que leurs interprétations dans le contexte d'une étude de recherche.

3.4 La phénoménologie en perspective de la recherche qualitative

La détermination de la notion de phénoménologie requiert en premier lieu l'élucidation du concept de phénomène qui est conçu au sens d'une apparence sensible, c'est-à-dire d'une donnée factuelle, émergeant dans le vécu des humains (Bordeleau, 2009). C'est ainsi que la phénoménologie au sens littéral des phénomènes est comprise et pratiquée d'une manière empirique. Par conséquent, dans cette perspective, il y a lieu de nous interroger sur la pertinence de l'adoption de l'approche phénoménologique, car qu'adopte-t-on au juste ? La phénoménologie s'applique à élucider dans un premier temps une manière rigoureuse de penser à la fois les contingences et l'universalité de l'expérience humaine, l'état de la

connaissance et sa corrélation avec le monde dans le temps et dans l'espace. C'est cette double élucidation qui est à démontrer dans une recherche de l'enseignement du français langue étrangère, plus précisément dans la traduction et la médiation dans le milieu plurilingue. Il s'agit ainsi de démontrer comment et pourquoi les acteurs/enseignants/apprenants expriment leur expérience dans l'enseignement /apprentissage du français dans le contexte plurilingue. Dans ce sens, la phénoménologie répond épistémologiquement à « ce dessein en posant le sujet ou la subjectivité au fondement de toute science, mais en définissant ce sujet au moyen du concept d'intentionnalité » (Meyor, 2007 :103). C'est dire, opérer un retour systématique vers la subjectivité pour décrire son mouvement dans les énoncés à travers lesquels elle est nouée au monde. La méthode phénoménologique est aussi une méthode descriptive (Meyor, 2007).

Pour ce qui est de la validité de l'approche phénoménologique, elle est attestée dans la mesure où l'articulation entre le phénomène, la subjectivité constituante et la méthode est respectée. Ainsi, dans l'entrevue avec les participants au VFN, on s'attend déjà à la démocratisation au cours de l'exercice afin de permettre aux sujets de jouir pleinement de leur subjectivité. De ce fait, je comprends que la subjectivité consiste à rendre compte de l'apparition d'un phénomène tel que le sujet l'expérimente. Ce qui suppose de dépasser les aspects individuels à travers lesquels un ou plusieurs sujets donnés vivent une expérience. La subjectivité est aussi la façon dont le Moi et ses différents vécus peuvent accepter l'existence d'autrui. La subjectivité et l'intentionnalité s'impliquent déjà dans les critères de la médiation pour l'observation des classes sur le terrain de l'étude. Cette connaissance permet d'accéder à l'acceptation qui s'établit au moyen de la description et de l'analyse proprement dite. Tout un chacun, peut sur la base des principes phénoménologiques citer, reprendre une observation, confirmer ou discuter les données ainsi que les caractères essentiels. La scientificité de la phénoménologie est un principe qui repose, comme pour toute méthodologie, sur l'acceptation d'un formalisme de base et la possibilité de répéter une expérience donnée.

Le sujet dans la perspective phénoménologique, est un individu en contact avec son environnement et toute autre expérience relative. Toutefois la population d'une étude n'implique pas seulement les êtres humains mais aussi les objets qui les rapprochent. C'est donc pourquoi les salles de classes et les dispositifs pédagogiques font partie des critères à considérer pour l'analyse des données. Il ne s'agit donc pas de rendre compte de l'individualité d'une personne, mais des diverses structures permettant à la subjectivité d'accéder à l'interaction et l'interactivité. Husserl (1859-1938), le père de la

phénoménologie avait déjà souligné la diversité des modalités composant la subjectivité et la diversité qui composent l'ensemble de l'expérience humaine, que nous percevons, désirons, pensons, imaginons et rêvons.

Le processus de collection des données est un aspect dans la phénoménologie-herméneutique comme une variante de la recherche qualitative qui accepte l'utilisation de multiples outils pour la collecte de données. Dans cette situation, Chiapello (2012) fait savoir que l'approche qualitative est inspirée de la phénoménologie herméneutique en ce sens que les résultats de la recherche ne consisteront pas en une simple description d'un phénomène, mais plutôt à de diverses interprétations. En ce qui concerne cette étude, il y a toute une variété de perceptions sur la médiation qui demande une réflexion dans son application. D'ailleurs, l'approche qualitative semble être la plus pertinente pour répondre à la question de recherche, puisque cette dernière suggère une étude exploratoire. Mon sujet est adapté à la recherche qualitative, car elle permet d'approfondir des processus complexes tels que la médiation dans la pratique.

L'interprétation de l'information fait partie de l'analyse approfondie permettant le développement optimal de la recherche. C'est ce qu'explique Dilthey (1883) lorsqu'il admet que les sciences de la nature ne cherchent qu'à expliquer leur objet, tandis que les sciences de l'homme, et l'histoire en particulier, demandent également à comprendre l'intérieur et donc à prendre en considération le vécu. La recherche herméneutique utilise des instruments et des références qui peuvent facilement fournir l'information qui est produite à partir de l'interprétation des textes. Cette méthodologie est utilisée pour l'analyse et la compréhension des textes dans les contextes philosophiques, historiques, littéraires et scientifiques.

La phénoménologie herméneutique caractérise aussi l'approche interdisciplinaire qui renvoie à la transférabilité ainsi que la fiabilité de la recherche (Kafle, 2011). C'est pour accepter ces caractéristiques qualitatives que Meyor (2007) évoque aussi que celles-ci portent sur la fiabilité des résultats d'enquête réalisables au cours du déroulement de la recherche. Ainsi, les questions liées à ces caractéristiques, en somme de scientificité de l'approche phénoménologique, méritent à juste titre d'être posées. Kafle (2011) affirme que la recherche phénoménologique herméneutique vise à fournir une description riche et texturée de l'expérience vécue suivant peut-être la logique de la manière dont le sens apparaît dans l'expérience des sujets. Ce qui est pertinent dans le travail de terrain.

Les données issues de l'entretien et de l'observation de classe devraient faire l'objet d'une analyse rigoureuse afin de justifier toute leur diversité. Dans la recherche qualitative, la réalité diverge dans les différentes parties de l'enquête. En ce qui concerne la fiabilité de l'enquête, le chercheur et les participants dépendent les uns des autres et ils s'influencent mutuellement pour réaliser la recherche. Ayant mis en relief les différentes parties conceptuelles de la méthodologie de la recherche, je me penche vers la méthode de collecte des données qui est la démarche de l'enquête en perspective des composantes de la recherche qualitative et phénoménologique. Ces composantes sont les suivantes : l'interview, l'observation, et les critères directeurs de l'enquête.

3.5 Les démarches de l'enquête

Le but principal de ce chapitre comme je l'ai déjà dit, c'est de décrire d'une manière systématique les processus que j'ai suivis pour arriver au recueillement et à l'analyse des données. Dans cette section, il s'agit du déroulement et de toutes les démarches entreprises pour la réalisation de l'étude qualitative. Deux principaux outils seront ainsi employés : l'interview et l'observation de classes. Avant de procéder, les critères s'appuyant sur la médiation du Conseil de l'Europe (2001) et le paradigme constructiviste de Vygotsky ont été présentés. Les critères établis consistent à vérifier si dans la pratique de classes, les aspects concernant les stratégies de la médiation à savoir : le résumé, la reformulation, la paraphrase, le compte rendu, l'interaction, et le jeu de rôle sont employés ou pas. Les critères basés sur le paradigme constructiviste de Vygotsky impliquent aussi l'interface de la médiation intra-personnelle/ interpersonnelle/ intersémiotique, et l'étayage (scaffolding) qui se retrouvent dans l'interactivité entre divers groupes de travail. Les critères qui interviennent transversalement entre les deux pôles de paradigmes reviennent sur l'emploi de la traduction assistée par ordinateur (TAO), l'alternance codique par le biais de la langue maternelle, l'interactivité des compétences (lectures interactives), et l'emploi du plurilinguisme, des types de regroupement d'activités et de l'interactivité au sein des regroupements des apprenants. Pour les observations de classe, les activités médiatiques, la disposition des enseignants/apprenants et celle de l'espace-classe, ont été prises en compte. En général, tel est le résumé des caractéristiques des critères pour le recueillement des données. Lors de la collecte des données, ma première impression est que ces caractéristiques de médiation permettant l'interactivité ne sont guère présentes en classe. Cette lacune est comblée par les critères mentionnés ci-dessus en faveur de l'enquête sur la médiation comme alternative pragmatique. La question à poser dans le souci d'assurer le fil

d'argumentation de la thèse est alors la suivante : Comment les éléments de la médiation sont-ils employés dans une classe de FLE et, en particulier, dans un cours de traduction ?

3.5.1 Le processus d'éthique

La recherche de terrain a soulevé quelques questions morales et éthiques puisqu'elle concerne les êtres humains, les apprenants-enseignants au Village Français du Nigeria, où s'est déroulée la recherche. Dans un premier temps, j'ai fait une demande d'approbation éthique qui a été accordée par le Comité d'éthique de la recherche auprès de l'Université de Witwatersrand, Johannesburg. Le comité d'éthique a assuré entre autres la validité scientifique de ma recherche. Il a également certifié la pertinence du projet, le mode de recrutement et la liberté de participation. De plus, le comité fut attentif aux bénéfices du projet, à la confidentialité des données et à la qualité de la fiche de consentement afin de garder le statut de l'anonymat des participants. Dans un deuxième temps, une autre approbation m'a été accordée par les autorités du Village Français du Nigeria où s'est déroulée la recherche pendant une durée de trois mois, du 15 décembre 2016 au 15 mars 2017. Quelques exemplaires de ces correspondances sont affichés en annexe.

3.5.2 L'échantillon de la population

Le public sur lequel est axée la recherche actuelle comprend d'une part les étudiants de français des universités inscrits au programme d'immersion linguistique au Village Français du Nigeria ; et d'autre part, les professeurs qui y dispensent des cours de traduction et de FLE. Dans un contexte de recherche, Deacon et al. (2010) font quelques éclaircissements sur le terme public ou population. Ce terme ne s'applique pas seulement aux personnes mais il peut comprendre l'intégralité des textes, d'institutions ou d'autres éléments faisant l'objet d'une enquête. De ce fait, la population intéressée dépend de ce qu'étudie le chercheur dans un milieu donné, y compris les dispositifs, les infrastructures en place. Ainsi, les étudiants, les professeurs et les dispositifs d'enseignement font partie de la population participante.

Il y a différentes façons de choisir la population de recherche mais j'ai choisi deux types : l'échantillonnage aléatoire et l'échantillonnage non aléatoire. J'ai choisi la population qui convient à mes objectifs de recherche et donc du type intentionnel et non aléatoire. Pour y arriver, j'ai lancé un appel à 300 étudiants et quarante-deux ont participé volontairement à l'interview. De ce nombre, j'ai fait le tri pour ne retenir que trente étudiants, en raison de beaucoup de ressemblances d'information chez ces derniers. Même parmi les trente étudiants, les ressemblances de données persistent. C'est pour permettre une approche démocratique que ces étudiants ont été choisis par une invitation libre à un grand groupe

d'étudiants parce que le nombre de personnes qui finissent par participer et fournir des commentaires importants est beaucoup plus petit que prévu. Il faut noter que presque tous les étudiants qui ont participé sont des apprenant(e)s dans la tranche d'âge de 20 à 27 ans. Ils sont tous étudiants de troisième année d'études françaises dans les universités nigérianes mais en immersion linguistique au VFN. Leur niveau de compétence linguistique/de communication se situe à A2 selon la catégorisation du CECRL. Cependant, il est important de signaler que ces étudiants sont venus de différentes universités, de différentes zones géographiques, et parlent une variété de langues et dialectes du Nigeria, pays multilingue.

Parmi les trente-trois professeurs du VFN, j'en ai interviewé huit, en fonction de leur expérience comme professeurs de langue française et de traduction avec au moins cinq ans de service. Quatre enseignants des universités se sont joints à l'entrevue. Compte tenu du temps limité et de quelques défauts d'enregistrement, malheureusement, je n'ai pas pu me servir de toute la série d'entrevues. En ce qui concerne les observations des classes, sept professeurs, y compris deux d'une université toute proche du Village Français ont été directement observés chacun au moins pendant une heure. J'ai opté d'analyser seulement quatre de ces leçons car elles ont traité presque les mêmes sujets et de la même manière. Ceci est dû au fait que c'était au début du semestre et que les enseignants étaient en train d'introduire le cours de traduction aux étudiants. Au départ, tous les participants ont été informés que tout l'exercice avait un but académique et que la confidentialité et l'anonymat serviront de principes qui guideront de bout en bout la recherche. Les types de fiches de consigne et de guide sont affichés en annexe.

3.5.3 Les questionnaires des interviews

Avant de faire face aux interviewés de l'étude, je me suis équipé de questionnaires qui ont été préparés en fonction des questions de recherche sur la traduction comme outil de médiation. Douze questions ont été préparées pour les étudiants en vue de cerner leurs perceptions à l'égard du français, la traduction et la médiation. Vingt questions étaient destinées aux professeurs, leur demandant leurs perceptions sur la médiation, la traduction et les stratégies d'enseignement en classe de FLE. Les critères pour l'observation de classe ont été apprêtés aussi afin d'explorer les activités d'enseignement du français grâce à l'apport de la médiation.

Les questionnaires pour le recueillement des données sont classés en quatre sections: d'abord la perception sur la langue française et la traduction chez les étudiants. Le questionnaire se penche sur leur motivation dans l'apprentissage du français et des

difficultés qu'éprouvent les étudiants du FLE ; ensuite, la perception des enseignants par rapport au contenu du cours de traduction et les approches ou/et les méthodes employées; troisièmement, la perception enseignante sur la médiation, le plurilinguisme et les différentes stratégies de la médiation pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français; et finalement l'évaluation de la traduction didactique dans la classe de FLE.

La toute première question se rapporte à la présentation qui vise à fournir des informations sur l'âge, le sexe et l'année d'étude. Le profil personnel de chaque participant fournit des informations qui offrent une meilleure connaissance des répondants. Par souci de commodité, le questionnaire pour l'entretien était à la fois ouvert et fermé, c'est-à-dire, c'est tantôt structuré et tantôt semi-structuré et ceci, pour des raisons de flexibilité au cours de l'entretien. Avant de commencer l'interview, j'ai dû rappeler à chaque participant les objectifs de la médiation linguistique dans le contexte de l'étude, afin de les mettre correctement au courant de l'objet de la recherche.

3.5.4 La réalisation des interviews

Avant de commencer, j'ai bien positionné les dispositifs d'enregistrement pour assurer l'entretien et les interactions avec les participants. Un téléphone portable et un enregistreur ont été utilisés en même temps pour assurer la réussite de l'enregistrement en cas de panne mécanique de l'un ou de l'autre appareil. Dans toutes les séances d'interaction, j'ai dû bien surveiller l'enregistrement du début jusqu'à la fin des entrevues. Les interactions se sont déroulées à huis-clos dans un bureau afin de garder la confidentialité de la recherche. J'ai dressé une liste à partir de laquelle j'invitais les participants (enseignants-étudiants) à passer un à un pour l'échange de communication sous forme de questions-réponses. Pour commencer, une lettre d'engagement explicite sur la raison d'être de la recherche a été signée par chaque participant.

Pour avoir réalisé les interviews, ce n'était pas un hasard et par conséquent, j'étais obligé de cultiver une attitude ouverte et empathique auprès des apprenants pour permettre la liberté de la prise de parole, favorisant aussi un esprit d'intersubjectivité. Dans une situation où les participants ont mal compris les questions, j'ai dû paraphraser ou résumer ces questions pour simplifier la tâche de compréhension. La reformulation des questions ou des idées se répliquait à chaque fois que je voulais changer de thème ou mettre fin à une section dans le déroulement des interviews. Toutes ces stratégies m'ont permis d'explorer les sentiments, les impressions, les opinions et les attitudes des participants. Ainsi, j'ai pu obtenir des réponses plus riches provenant des interviews et je me suis mieux informé sur les

caractéristiques de ceux qui ne répondaient pas également aux questions. D'ailleurs les réponses étaient spontanées. La section des interviews était plus interactive que celle des observations, étant donné que les interviews ont été conduites face à face, enregistrées sur le champ. Malgré ces avantages, les interviews étaient très exigeantes parce qu'elles demandaient beaucoup de temps, tant au niveau du dépouillement qu'au niveau de l'analyse. Les questions des interviews comprennent tout aspect de l'étude impliquant les professeurs et les apprenants. Comme déjà énoncé, le questionnaire est semi-directif dans le but de faire le va-et-vient du déroulement de l'enquête et de ne pas laisser de côté les parties essentielles des expériences de la population dans l'apprentissage-enseignement.

En voici quelques-unes de ces questions : en tant que professeur de français et de traduction, pourriez-vous me présenter une leçon typique de traduction que vous avez eue ? Selon vous, comment la traduction pourrait-elle être utilisée comme outil linguistique communicatif dans une salle de classe ? Comment utilisez-vous la médiation dans une salle de classe? *What are other ways of using translation to learn French*?

J'ai utilisé les données recueillies pour modifier les représentations et les perceptions de l'étude, d'abord la traduction et ensuite la médiation dans l'enseignement-apprentissage du français. Quelques questions, surtout sur la médiation, ont été modifiées afin d'assurer la dynamique de la recherche. La collecte de données est suivie du processus de l'analyse systématique de ces données.

3.5.5 Le processus de l'analyse des données

L'analyse qualitative des données vise l'adaptation d'un matériel riche et complexe ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs. Cependant, les différentes approches méthodologiques proposent leurs propres règles et leurs propres procédures analytiques : chacune offre ainsi des modalités particulières pour approprier des données et leur description, afin de les interpréter pour la rédaction de la thèse. Chacun prévoit des étapes et des moments à respecter pour pouvoir élaborer certaines formes d'exécution que le chercheur doit suivre. Ainsi, j'ai choisi les approches phénoménologiques, la méthode qualitative et les analyses thématiques. Je ne peux pas employer toutes les approches existantes dans une seule recherche car les ethnographes et scientifiques d'autres disciplines sociales ont leur perspective de théorisation. En plus, les approches narratives et d'analyse du discours, entre autres, exigent des procédures d'analyses particulières. L'approche phénoménologique revient à la description des expériences vécues par les apprenants- laquelle constitue le premier processus du traitement

des données. J'ai essayé de m'organiser le plus clairement possible afin de faire ressortir les énoncés importants produits par les participants. Wolcott (1994) affirme aussi que chaque recherche exprime dans des proportions différenciées, les trois processus de la description, de l'analyse, et de l'interprétation.

L'analyse implique trois processus inter-reliés, toujours présents, quoiqu'à des degrés variables. Le premier processus est celui de la description qui implique la préparation et la transcription des données. Les données recueillies n'étaient néanmoins pas immédiatement accessibles à l'analyse, mais ont eu besoin d'être préalablement traitées. Il me fallait donc transcrire sur papier les interviews que j'ai enregistrées et je les ai réécoutées à maintes reprises avant de pouvoir les transcrire. Trois chercheurs ayant des expertises en informatique et en transcription ont participé à cet exercice car j'ai estimé que la quantité de données à transcrire pouvait être exécutée dans le temps imparti. Pour certifier la partie transcrite par rapport à d'autres, j'ai dû réécouter ce qu'ils ont fait pour assurer l'authenticité de la transcription. Au même moment, les thèmes qui allaient orienter le codage ont été choisis parmi les questions posées lors de l'entrevue. Les données ont été recueillies d'une façon systématique en se basant sur les questions suivantes : Que disent-elles? Comment les organiser le plus clairement possible pour faire ressortir les éléments significatifs que les participants ont évoqués dans leur discours? Quelles techniques de réduction à utiliser pour structurer et mettre en forme les propos, partant de la grande diversité des propos et des manières de communication ?

Le deuxième processus est celui de l'analyse proprement dite. Les données ayant fait l'objet d'une description, il convient maintenant pour moi de les interroger, de les comparer, de faire ressortir les convergences, les divergences et les fils conducteurs. J'ai essayé de séparer les idées des enseignants avec celles des apprenants sur la traduction et la médiation, et les perceptions des apprenants sur le français dans le contexte plurilingue. Le troisième et dernier processus est celui de l'interprétation ; et je l'ai fait parallèlement à l'analyse. Ainsi, je les ai schématisés pour garder une cohérence logique et l'harmonisation des perceptions. L'harmonisation est ma création personnelle en tant que chercheur et cela implique selon moi, le triage ou le classement des données. Lors de la discussion, l'harmonisation a eu également le mérite de garantir, la vérification d'échange avec les participants, la crédibilité de chacun, ainsi que sa cohérence et son intuition. Elle a enfin permis de garder le fil conducteur de la recherche puisque les sujets reçoivent leur traitement thématique.

L'étroite relation assurée par l'harmonisation et l'examen en profondeur des données m'ont aidé à passer à un niveau conceptuel pour leur donner du sens. Si les processus de

description et d'analyse reposaient beaucoup sur la compétence à utiliser, l'usage de divers outils de travail sera aussi important pour pouvoir effectuer la réduction et la comparaison, le processus d'interprétation des données. Ceci demande également les compétences pratiques du chercheur pour lui permettre d'avoir la capacité de lier les concepts théoriques, de nuancer les propos, de relier les résultats avec ce qui est déjà connu à propos d'un phénomène donné. Cette partie si importante de la recherche qui concerne l'analyse des données sera un objet de discussion, de vérification, d'échanges avec les participants à la recherche car le sens produit et interprété devra être crédible, cohérent et pertinent.

Si l'entretien devrait être réalisé dans le but d'obtenir des données sur les expériences des participants au sujet de l'application de la médiation dans une salle de langue étrangère, le rôle de l'enquêteur était de permettre aux étudiants de comprendre leurs attitudes et leurs réactions face aux stratégies adoptées dans la classe de français en ce qui concerne la médiation et la traduction. C'est ce que j'ai fait au début de toutes les questions.

3.5.6 Les problèmes logistiques

Un problème majeur était le manque d'électricité. La mauvaise distribution de l'électricité a fait que le bureau de l'interview n'a pas toujours été climatisé et on était donc souvent obligé d'ouvrir les vitres. Ceci a affecté, à cause du bruit externe, la qualité sonore de quelques enregistrements. Néanmoins, les participants ont trouvé normal l'utilisation des appareils ; ils n'étaient pas gênés par la présence de ces dispositifs. Pour permettre aux étudiants de s'exprimer librement et pour que l'explication ou la réponse soit explicite, l'anglais a été choisi comme langue de communication. Cependant, il n'y avait que deux étudiants qui ont opté pour le français puisqu'ils pouvaient d'après eux tout comprendre dans cette langue francophone. Toutefois, les entrevues avec les professeurs se sont déroulées en français. La deuxième méthode utilisée pour la collecte des données implique les observations de classes qui ne sont que dirigées par des critères pouvant assurer des démarches bien ordonnées.

3.5.7 Le résumé des interviews

Pour une récapitulation, les étudiants qui ont été interviewés sont en troisième année universitaire qui étaient venus au VFN pour l'immersion linguistique. Les enseignants étaient ceux qui ont eu au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement de la traduction et du FLE. Parmi les quarante-deux étudiants qui ont participé à l'interview, j'ai pu retenir trente ; même parmi la trentaine, j'ai trouvé tant de données identiques ou pleines de

ressemblances de leur perception du FLE, de la traduction et de la médiation. Les étudiants ont jugé la traduction comme un élément utile dans une salle de classe. Cependant, ils ont préféré les activités de la médiation plutôt que celles de la traduction, puisque les premières paraissaient plus interactives. Parmi les douze enseignants que j'ai interviewés, j'ai retenu dix ; parmi les dix aussi, beaucoup soutenaient le fait que la traduction soit capitale dans le processus de l'apprentissage des langues: si elle était bien employée, elle pouvait contribuer à l'enseignement /apprentissage dynamique comme un outil nécessaire de la médiation. Il faudrait mettre l'accent sur son emploi dans une classe de langue car son rôle d'étayage peut faciliter le processus d'enseignement/apprentissage.

3.5.8 Les données préliminaires des interviews et observations de classes

L'un de rôle de la traduction pédagogique dans l'apprentissage est surtout l'usage de la langue maternelle pour expliquer des éléments du cours afin d'assurer une meilleure compréhension. Cependant, j'ai toutefois identifié l'absence de la médiation dans les observations de classes de FLE et dans la pratique de la traduction. Les avantages des observations sont similaires à ceux de l'interview mais cette dernière est plus avantageuse parce qu'elle m'a permis de mieux connaître personnellement les sujets, leurs défis, leurs perceptions, etc. Les étudiants n'ont pas hésité à évoquer leur motif d'apprendre le français, c'est pour des diverses raisons telles que l'intérêt personnel, l'amour, la passion, le voyage à l'étranger, l'obtention du diplôme, l'accès à un bon travail, la volonté d'être bilingue voire même plurilingue etc.

Les étudiants ont évoqué leurs soucis d'insécurité linguistique en français ainsi qu'en traduction. Ils ont expliqué que leur difficulté est surtout due au manque de vocabulaire et d'insuffisance de compétence dans la communication en langue française. Ils ont remarqué qu'ils n'utilisent pas la médiation dans la salle de classe, alors que les enseignants ont des connaissances de la médiation mais qu'ils ne parviennent pas à l'employer à bon escient.

3.6 Les observations des classes

3.6.1 Les critères des observations de classes

La stratégie d'observation privilégie la comptabilisation des détails des activités de la classe (Wolfinger, 2000). Ainsi, toutes les activités en classe ont été observées à la lumière des éléments indiqués ci-dessous. Ces éléments pédagogiques sont nécessaires à observer afin de vérifier la bonne pratique de classe par rapport à la mise en œuvre de la médiation et l'utilité de la traduction dans une classe de langue. Dans un premier temps, il faut examiner si la disposition des sièges dans l'espace-classe est telle qu'elle permet le travail en équipe

ou l'interactivité de médiation ou tout simplement celle qui encourage un cours frontal comme dans un cours de l'approche traditionnelle. Ensuite, il s'avère important de vérifier si l'enseignant a pu gérer la classe dans une ambiance démocratique et coopérative. D'autres éléments à observer portent sur le sujet et le contenu de la leçon y compris les textes choisis pour la leçon ainsi que l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. Dans l'ensemble, il me reste à certifier si par exemple le cours est typiquement théorique ou pratique et si le cours a privilégié l'interaction. Un autre aspect à observer est la présentation du cours en matière de traduction pour un apprentissage efficace de la langue française. C'est l'un des aspects les plus importants quant il s'agit de la mise en œuvre des activités interactives et communicatives, les activités de médiation, et la réalisation des tâches communicatives et traductives. Il s'agit donc de vérifier combien et dans quelle mesure ces activités de médiation sont pratiquées. S'agit-il de la participation individuelle, collective ou d'équipe et coopérative ? Particulièrement, il est important de noter la relation entre l'enseignant et les apprenants eu égard au comportement et à l'attitude exhibés en classe de langue. Il est nécessaire que l'enseignant joue le rôle de médiateur, de facilitateur et même de l'étayeur, et que les étudiants se forment aussi en médiateurs de leur côté. La communication langagière est aussi un élément à ne pas négliger car elle reconnait le français ou l'anglais et d'autres langues des étudiants comme des langues médiatrices pour faciliter la communication dans une classe plurilingue. Les observations seront mise en place afin de voir si l'enseignement de la traduction fait preuve de la lecture et de la traduction du type traditionnel ou au contraire qu'il y a une pratique de la médiation d'après le concept de CECR et le constructivisme. La raison d'être des observations est de recueillir des données qui seront analysées afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère. L'observation est donc un outil de construction de l'apprentissage puisqu'elle se fonde sur une recherche de sens dans le parcours de l'enseignement.

3.6.2 La démarche dans les observations

La démarche que j'ai suivie dans l'observation s'articule en trois moments: premièrement, avant la démarche, je prenais rendez-vous avec le professeur pour savoir l'heure du cours et la salle de classe à utiliser. Une fois qu'on s'est mis d'accord, je demandais à l'enseignant de de me faire signer la fiche de consentement comme preuve de son approbation à l'observation. Deuxièmement, à chaque instant de l'observation, je me déplaçais silencieusement dans la classe sans attirer l'attention de personne, car il peut y avoir une tendance pour les apprenants de plaire au chercheur ou l'étranger qu'ils trouvent subitement en classe. Ensuite, je demandais à l'enseignant de ne pas me présenter aux étudiants en

classe de peur que cela ne puisse changer leur profil et la disposition de comportement et provoquer les données artificielles ainsi que le but de l'étude pourrait être compromis. Ainsi, je suivais plus naturellement ce qui se passait en classe. Je prenais des notes descriptives et librement sur papier. C'est une telle étape qu'on peut appeler l'observation « déstructurée ». J'ai donc pu employer des critères particuliers pour décrire la pratique du professeur comme il ne s'agissait pas non plus de l'observation régulière et sur une longue durée. Je n'ai fait l'observation que d'après ce que j'ai appris des critères de la médiation de CECRL et de ceux de l'approche constructiviste de Vygotsky. C'est ce que j'ai mis en relief comme guide généralement pour l'observation ou pour l'entrevue.

Dernièrement, après l'observation certains enseignants m'ont demandé si j'étais content de mon observation. Je leur ai répondu que j'étais satisfait de l'exercice. De plus, certains voulaient savoir s'ils avaient bien enseigné et je leur ai dit que ce n'était pas mon rôle de critiquer, de juger ou de faire des reproches mais tout simplement de faire une recherche et que les résultats d'une telle recherche seront mis à la disposition du public dès sa publication officielle. Dans tous ces exercices d'observations, j'ai pris des notes et je les ai révisées afin de faire des analyses nécessaires.

3.6.3 Les données préliminaires des observations de classes

D'abord, j'ai remarqué que l'espace-classe permettait tout simplement le cours frontal car la disposition des chaises n'a pas pu privilégier le travail de groupe pour les activités d'interaction. J'ai pu trouver que l'enseignement de la traduction dans une classe de langue française est largement traditionnel du fait que les enseignants pratiquaient la lecture et la traduction des textes sans passer par des activités de résumé et de reformulation. Le travail de groupe permettant l'interactivité et les discussions n'était guère mis en place. Pour assurer les activités de médiation, on ne pouvait pas éviter le travail d'équipe. Pourtant, c'est pour faciliter la compréhension que les enseignants ont reconnu l'importance de la langue maternelle comme langue médiatrice.

Je cherchais à savoir à quelle mesure la traduction était interactive et à quel point la médiation était mise en œuvre dans un cours de français. Cette observation n'avait pour but ni de juger, ni de sanctionner, ni moins d'interpréter, même si le jugement pouvait dériver de ce type particulier d'observation de classe.

Toujours à propos de ces observations, je voudrais exprimer quelques impressions personnelles. Evaluer sans juger implique beaucoup de choses. Il s'agit ici d'une observation ayant pour objectif d'explorer le cas de la médiation pédagogique dans une salle

de classe. L'observation ne vise pas à accorder des notes d'examen mais de servir de recherche scientifique dans la didactique de langue. La distribution des notes est alors sans intérêt dans l'observation faite dans cette étude. Cet exercice d'observation ne sert pas non plus à apprécier la performance de l'enseignant en classe. Toutefois, aucune appréciation ne fera la différence pour changer les critères établis pour les observations et les interviews. L'école permettrait néanmoins à diverses personnes de porter différents regards sur la décision impliquant la même réalité. C'est une observation comprise comme apport d'information en retour.

L'observation peut donc avoir pour objet d'améliorer la dynamique des groupes existant dans la classe. En d'autres termes, elle s'emploie à décrire « ce qui se passe » dans une classe de FLE afin que l'enseignant décide lui-même de la nécessité d'améliorer les points faibles de sa pratique d'enseignement. De plus, les caractéristiques des observations des classes sont illustrées par des réponses aux questions suivantes: Que peut-on observer, c'est-à-dire quels peuvent être les objets de l'observation? Comment peut-on les observer? À travers quelles modalités et quels instruments? Qui sont les acteurs de l'observation? Et pourquoi observer ? L'observation des classes vise la recherche qui interroge les objectifs auxquels je fournirai des données. Je me suis limité à ces exemples non exhaustifs d'objectifs au niveau des pratiques de classe, sans oublier que je suis en train d'y chercher la potentialité de médiation.

3.6.4 Le résumé des observations de classes

Comme je l'avais déjà mentionné, la technique des observations m'a permis de découvrir si la médiation était pratiquée dans le déroulement d'enseignement du français surtout dans la classe de traduction. C'est pour voir l'ensemble de la médiation que j'ai opté pour une observation directe en suivant les critères indiquant les principes, la pratique et les modalités de la médiation pour vérifier son absence ou sa présence. Est-il possible de rendre la traduction communicative quand il s'agit de la traduction des textes littéraires? Depuis la conception de la méthodologie, l'observation a été adoptée comme une composante intégrante de la recherche qualitative qui constitue l'approche importante de cette étude. Une telle remarque parce que l'observation pourrait servir d'outil de construction de l'apprentissage puisqu'elle se fonde sur une recherche de sens dans le parcours d'enseignement de l'enseignant et observé en vue d'une amélioration de ce même parcours. Il est pertinent d'analyser les critères de la médiation pour rendre explicite la potentialité de la médiation pédagogique. L'ensemble des interviews et des observations suivent les critères de la médiation pédagogique en s'appuyant sur la coopération, l'interaction, le

travail d'équipe, la co-construction etc. C'est ce qu'on cherche à la fois dans l'observation de classe et dans l'entrevue.

3.7 Les critères de la médiation pédagogique dans le cadre de l'étude

L'étude comprend deux côtés de médiation complémentaires, l'un s'appuie sur le CECR portant sur la traduction, l'interprétation, la reformulation, et le résumé. L'autre côté c'est-à-dire le côté constructiviste s'articule autour de la co-construction et l'apprentissage/enseignement interactif et collaboratif. Prenons l'ensemble des deux catégories de caractéristiques de cette médiation pédagogique telles qu'elles sont ainsi exprimées dans cette étude (Conseil de l'Europe, 2001; Feurstein, 1980;Brunner, 1983).

3.7.1 La médiation : perception de compétence et de sensibilisation

Pour ce critère, l'accent est mis non seulement sur la compétence elle-même, mais aussi sur la perception du niveau de sensibilisation dans la mise en application de la médiation en didactique de langue. Pour cela, le médiateur/enseignant crée ou transforme la situation en fonction du niveau de compétence des apprenants afin de rester dans leurs zones de développement proximal (ZDP) de Vygotsky : il choisit du matériel approprié, il divise les tâches en étapes plus simples, il simplifie le travail demandé, il donne plus d'informations, il ralentit le rythme de l'activité, il répète et fait répéter, reformule et fait reformuler. Le médiateur/enseignant évalue et interprète la performance de l'apprenant et ses progrès par rapport ses propres performances. De plus, il souligne les éléments positifs, même dans une performance négative de l'apprenant. La perception du sentiment de compétence est le critère qui permet de travailler en priorité avec un groupe qui se sent en situation d'échec par rapport au fonctionnement intellectuel et à certains contenus de formation. Autrement dit, il faut combattre les problèmes de compétence linguistique en motivant tous les individus à prendre conscience de leurs potentiels et compétences.

3.7.2 Les critères de médiation dans leur dimension sociale et affective

3.7.2.1 L'acte de partage

C'est un critère qui vise à cultiver l'habitude de s'exprimer en groupe et d'avoir des conduites socialisées à propos des activités intellectuelles. Ils éviteront de dire en groupe: "je ne comprends pas" ou "je me suis trompé". Ce critère vise à dédramatiser l'échec et à permettre au groupe de partager ses expériences. Ce partage s'exprime aussi de façon positive: proposer aux autres une stratégie performante. L'écoute est également

développée : savoir écouter ce que les autres disent, même si l'on s'est déjà exprimé soi-même.

3.7.2.2 La médiation du comportement, d'attitude et de coopération

Admettons qu'il faut partager les activités de tâches et il faudrait cultiver l'esprit collaboratif et coopératif pour assurer l'efficacité du travail. Ce critère tient donc du fait que nous sommes des êtres sociaux. Il prend en compte la nécessité d'une coopération physique, intellectuelle et relationnelle entre le médiateur et les apprenants, d'une part, et d'autre part, les apprenants entre eux. Quelques exemples témoignant de la mise en œuvre de ce critère : le médiateur encourage les apprenants à s'écouter entre eux. Le médiateur encourage l'apprenant à participer aux activités avec les autres apprenants. Lors des observations des classes, cet aspect de coopération n'était pas évident dû à l'absence du travail de groupe.

3.7.2.3 Le processus d'individuation et de différenciation psychologique

Le processus d'individuation et de différenciation psychologique vise à ne pas négliger les différences individuelles. La pédagogie de la médiation propose un travail qui est essentiellement centré sur le groupe. On travaille en groupe, et des périodes de travail individuel (alternance des phases de régulations sociales et d'autorégulations). Pour ce qui concerne les phases de régulations sociales, l'inconvénient majeur est de trop compter sur les autres et de ne pas faire la différence avec les autres. Il convient donc d'indiquer que le travail de groupe n'exclut pas la valeur individuelle de chacun. Le travail du médiateur sera de souligner les points forts et les points faibles de chaque membre du groupe, d'encourager les réponses originales, de favoriser la créativité, "le droit à la différence" et de considérer chacun comme un être unique.

3.7.2.4 La médiation du choix de langage et action positive dans une classe

Il s'agit ici d'emmener l'apprenant à rendre positif toute situation dans la classe de langue. En effet, envisager les aspects positifs d'une situation permet et donne envie de construire ses propres idées langagières, car n'envisager que les aspects négatifs est démotivant. Quelques exemples témoignant de la mise en œuvre de ce critère est que le médiateur incite l'apprenant à prendre en compte les aspects négatifs ou les échecs, à les analyser et à en rechercher les causes pour en faire une expérience positive, base des succès futurs.

3.7.2.5 Les critères des repères et des limites de la médiation pédagogique

Ce critère implique l'intentionnalité et la réciprocité : Le médiateur/enseignant affiche clairement et constamment ses intentions vis-à-vis du groupe d'apprenants. Il définit clairement les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre : « voilà comment nous allons procéder, qu'en pensez-vous? » etc. Bref, il fait preuve de transparence dans lors de sa formation. À travers cette médiation, il s'agit de "poser des repères" dans le cadre de la situation pédagogique. Les questions que se posent les apprenants sont : « Qu'est-ce que je fais là? Qu'est-ce qu'on me veut ? En quoi ce que j'apprends m'aidera à mieux apprendre le français, à mieux développer telle ou telle compétence ou à retrouver un emploi, à obtenir une nouvelle qualification, à améliorer mes compétences langagières ? Il s'agit de faire en sorte que l'intention du médiateur devienne aussi celle de l'apprenant. Le médiateur crée, chez l'apprenant, un état de réceptivité, de vigilance nécessaire à la qualité de l'interaction, un certain état d'esprit qu'on appelle "motivation", "curiosité" ou "intérêt" vis-à-vis de la tâche proposée. C'est seulement quand l'apprenant répond aux sollicitations du médiateur qu'une action de médiation peut débuter.

3.8 Les critères de médiation de cogestion de la tâche

Elle implique le maintien de l'orientation, la médiation de la signification, le passage à l'autonomie, tels qu'expliqués ci-dessous.

3.8.1 Le maintien de l'orientation / la médiation de la signification

Il s'agit de tout ce qui se joue autour du maintien de l'attention sur la tâche. Cela demande des explications nécessaires au début pour motiver la personne (la motivation étant une construction et pas un état), au rappel en cours d'exécution. Très souvent, cela suffit pour attirer son attention et le remettre dans la tâche. C'est ce qu'il faut faire à chaque moment du cours; c'est-à-dire la signalisation des caractéristiques déterminantes. Si l'on cherche à avoir l'explication nécessaire pour apprendre une langue, cela implique aussi la médiation de l'intentionnalité qui devrait être centrée sur la tâche à réaliser. Elle vise à donner une signification (donner du sens) aussi bien à travers les attitudes, les regards, les intonations de la voix du médiateur qu'à travers une explication rapide sur un comportement ou une tâche à accomplir. C'est ce que j'appelle aussi la médiation de la valorisation ; donner un sens à des tâches pour que les apprenants les prennent au sérieux. Par exemple, il est nécessaire d'expliquer aux étudiants que la question de résumer ou de reformuler un texte devient importante pour la compréhension même s'il s'agit du cours de traduction. Par exemple, la reformulation est d'abord une stratégie d'enseignement de langue avant d'être

celle de médiation dans une nouvelle application du texte du CECR. Dans la médiation de la signification, le médiateur crée aussi chez l'individu un besoin de rechercher la signification de son existence, celle de certaines de ses expériences et enfin celle des règles auxquelles il est appelé à se conformer.

3.8.2 Les critères de médiation et du passage à l'autonomie

L'autonomie est d'ordre tributaire du développement cognitif de la personne. Elle est à construire dans les rapports avec les autres, c'est dire dans ses émotions. Elle favorise l'autonomie de l'autre en restaurant et développant son intentionnalité, en le reconnaissant comme un partenaire, en lui rendant l'initiative. Quelques exemples témoignant de la mise en œuvre de ce critère sont : Le médiateur fait en sorte que chaque apprenant ait des occasions d'être un médiateur pour le groupe qui partage délibérément des langues différentes. Ceci implique l'étayage pour faciliter l'apprentissage en classe de langue. En intériorisant ce type de conduite, l'apprenant devient son propre médiateur. L'autonomie d'une personne concerne la gestion qu'elle réalise de ses dépendances visàvis de son environnement. La médiation de l'autonomie emmène l'apprenant à ne pas dépendre du médiateur/enseignant.

3.9 Les critères particuliers du plurilinguisme

En plus des critères sur l'aspect constructiviste, les critères du plurilinguisme font partie de la problématique de l'enquête. Ce critère du plurilinguisme soulève plutôt des difficultés face à l'apprentissage d'une langue étrangère dans une classe plurilingue. Ainsi, d'après Webe (2017), le plurilinguisme est construit par le groupement de plusieurs monolinguismes mais d'une approche holistique. Intégrer toute une gamme d'autres langues pour enseigner et pour communiquer dans une nouvelle langue étrangère est certes une tâche difficile. Par contre, la mise en application de la médiation pourrait faire une différence positive dans une salle de langue étrangère. Pourtant, au Nigeria, les apprenants se retrouvent dans cette situation de comment gérer une classe d'étudiants de plusieurs langues pour apprendre une langue étrangère bien qu'elle soit la seconde langue officielle ?

3.10 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, j'ai pu évoquer les avantages et les inconvénients de l'approche qualitative et de l'approche quantitative dans la recherche de la didactique des langues. J'ai opté pour la méthode qualitative vue sa pertinence à explorer la réalité et à en découvrir des faits grâce à la caractéristique qualitative. Néanmoins, rien n'empêche de penser que les données obtenues à travers une recherche de type ethnographique puissent être « tout autant

généralisables que celles obtenues par la recherche qualitative » (Poisson 1983). Dans un premier temps, je n'ai rien préjugé dans ce domaine. Je peux affirmer que l'emploi de l'approche qualitative est toutefois bénéfique depuis les études effectuées au Village Français du Nigeria et dans les universités du pays. Il est également bénéfique d'autant plus qu'il me permet d'explorer le sujet de la médiation, de la traduction et du FLE dans le milieu plurilingue. J'ai essayé de construire cette recherche sur le paradigme qualitatif qui est à mesure de fournir les données relatives au sujet de la traduction dans le domaine de médiation dans la classe de langue. De plus, j'ai estimé qu'un tel type de traduction dans le domaine de médiation pourrait être une nouveauté particulièrement au Nigeria.

.

.

CHAPITRE 4: LES PERCEPTIONS SUR LA LANGUE FRANÇAISE, LA TRADUCTION ET LA MÉDIATION EN CLASSE PLURILINGUE

4.1 Introduction

Ce chapitre aborde les perceptions des étudiants et des enseignants sur le français langue étrangère, la traduction, le plurilinguisme et la médiation en didactique de langues. Dans un premier temps, j'analyserai les perceptions des étudiants de français afin d'établir leur motif d'apprentissage de cette langue étrangère au Nigeria. Dans un second temps, il sera question des perceptions sur les difficultés des étudiants en apprenant la langue française et la traduction en milieu plurilingue en vue de vérifier les insécurités linguistiques auxquelles ils sont confrontés dans une salle de classe. Une telle démarche m'amènera aussi à une réflexion sur les rapports entre la traduction et les compétences langagières et leur usage dans la classe de langue. Il s'agit donc de l'analyse des récits des leçons typiques chez les enseignants et les étudiants dans un cours de traduction. Cette investigation me permettra de comparer leurs expériences du passé et ce que j'ai pu vérifier sur place. Les enjeux du plurilinguisme, le rôle de la langue maternelle et l'immersion linguistique font partie de l'analyse pour explorer combien ces éléments sont utiles vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. La dernière section porte sur la perception de la médiation et la relation entre la médiation et la traduction. Les recueils des données dans les interviews visent particulièrement à identifier l'absence et/ou la présence de la médiation dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les données cherchent aussi à explorer le rôle des langues maternelles en classe de langue étrangère, alors que ces dernières sont interdites traditionnellement dans la classe de la langue seconde. Enfin, il s'agit de rendre compte de la manière dont les participants reconnaissent le plurilinguisme, qui est une des caractéristiques de l'identité sociolinguistique du pays et un atout pour l'apprentissage-enseignement des langues. Tous ces éléments de l'enseignement du français relatif à la traduction en classe dans un contexte de la pluralité de langue feront partie de la discussion de l'analyse.

4.2. Le prestige du français

4.2.1 Le prestige du français chez les apprenants

Le français joue un double rôle, d'abord il reste une langue de scolarisation et aussi une seconde langue officielle après l'anglais au Nigeria. Il est donc pertinent d'étudier ce que le français langue étrangère représente pour les étudiants. Le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est essentiellement de faciliter la communication entre les individus, les communautés et les nations au niveau intellectuel, social, et économique. Un tel regard sur

l'apprentissage du français devient une source de motivation chez les apprenants. Toutefois, l'apprentissage peut varier selon l'objectif et l'orientation dictés par les cursus académiques.

Le même apprentissage pourrait engendrer différentes représentations chez les apprenants. Rappelons en passant que le français est langue maternelle en France; mais joue le rôle de langue officielle au Congo-Kinshasa et en Côte d'Ivoire. C'est une langue co-officielle au Canada ; et pour des raisons historiques, il s'impose comme langue officielle dans la plupart des pays anciennement colonisés par la France. Selon le curriculum, allant de la morphologie à la rhétorique, en passant par la syntaxe et la poésie, les similarités existent dans l'apprentissage de la grammaire française qui est standardisée. Les différences évidentes à travers les nations sont déterminées par la variation d'accents, de politique linguistique nationale et de la position du français par rapport aux langues maternelles.

Les apprenants qui ont participé à cette étude ont donné leurs perceptions sur le français langue étrangère. Ils sont bi-plurilingues parce qu'ils parlent des langues autres que le français et l'anglais. Etant donné que le français est une langue étrangère au Nigéria, les étudiants la trouvent intéressante en termes d'ouverture au monde, d'enrichissement culturel, et d'accès aux opportunités d'emplois et de voyage. Toutefois, ils la jugent difficile à apprendre, à cause du manque de méthodologies efficaces, de défis épineux de se mouvoir dans un environnement bi-plurilingue, et de la fluidité entre la langue maternelle, les autres langues du pays, l'anglais et le français. La question suivante a été posée aux apprenants en vue de comprendre combien ils ont estimé la valeur du français au niveau personnel, institutionnel et national. Le prestige et la motivation reviennent comme des éléments centraux dans les réponses aux questions suivantes : *How do you view the learning / teaching of French as a foreign language in a multilingual setting like Nigeria? What motivates you to learn French as a foreign language?*

Les réponses ont indiqué plusieurs appréciations sur la valeur du français langue étrangère. D'une manière générale, la raison majeure qui motive les étudiants universités nigérianes à s'intéresser à l'apprentissage/enseignement du français, c'est la capacité qu'a la double maîtrise de la langue de Voltaire et de celle de Shakespeare à élever le potentiel humain sur le plan social, culturel et épistémique. Les raisons secondaires sont l'importance du bi-plurilinguisme, la valorisation de la communication par l'élargissement de sa communauté d'interlocuteurs, la motivation et le prestige.

4.2.2 La communication bi-plurilingue: libre-échange national et international

Si le libre-échange est un principe visant à favoriser la relation nationale et internationale, il reste néanmoins un facteur majeur pour l'apprentissage de la langue étrangère pour raison de la communication interpersonnelle et plurilingue entre les nations. Les étudiants expriment leur désir d'apprendre le français qui est une langue internationale, une des langues majoritairement parlées après l'anglais. Apprendre d'autres langues implique l'observation d'un principe, de la pratique bi-plurilingue, comme évoqué ci-après. Parmi les réponses reçues, l'étudiant numéro 22 déclare: *I do not want to be limited to just one language.*Dans le besoin de la communication en français langue étrangère au Nigeria, l'étudiant numéro 5 témoigne de l'importance de l'échange international avec les locuteurs de la langue française. Pour d'autres raisons similaires un autre étudiant numéro (12), souligne que le français est une deuxième langue officielle au Nigeria : *Relating to Nigeria, we consider English as our official language, French being the second. Nigeria is surrounded by French speaking countries so what is peculiar about it is that it helps the students prepare for future happenings. Foreign language like French helps you to communicate even outside your own country*. L'étudiant numéro (10) avance également des pareilles idées: *I study French because it is the second official language after English and Nigeria is surrounded by French Speaking countries.* Ces réponses démontrent qu'apprendre le français pour les étudiants nigérians est non seulement un besoin mais aussi un désir. Ceci est important du fait que le français est une deuxième langue officielle au Nigeria, ce pays est entouré de pays francophones. Par conséquent, le contact et les échanges de tous ordres avec les pays francophones suscitent la nécessité pour les étudiants d'apprendre le français pour une meilleure communication avec ces voisins. En effet, l'un des objectifs de créer le VFN est de former les citoyens en vue de pouvoir communiquer avec les pays frontaliers francophones et de les rendre ainsi bi-plurilingue.

De ce fait, le besoin du français pour les apprenants est fondé sur la nécessité de communiquer avec les voisins francophones, de la même façon que les francophones ont aussi besoin de l'anglais pour communiquer avec les nigérians anglophones. Ainsi chacun trouvera la vie moins difficile même s'il ne peut s'exprimer dans la langue cible, étant donné la communication langagière qui est une question d'interaction et de médiation. C'est bien ce que l'étudiant numéro 18 a évoqué: *Language is all about communication, if there is no communication there is no interaction. Why I decided to study French is that I realised that in West Africa we are surrounded by countries that speak French, so you find that if*

you are in Nigeria and you don't know how to speak French, life will be difficult and vice versa. I chose to study it because of international politics, international relations.

Ainsi, sur le plan international, la maîtrise des deux langues (anglais et français) donne accès à l'échange de connaissance entre le monde anglophone et francophone. En outre, un enseignement-apprentissage efficace en contexte plurilingue pourrait renforcer les potentialités des langues et leur rôle médiateur dans des situations individuelle, sociale, éducative, culturelle et économique.

4.2.3 La motivation et l'apprentissage

L'existence d'une motivation demeurera futile en l'absence d'une activité correspondante. C'est-à-dire qu'il faut que les étudiants eux-mêmes s'interrogent sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'ils poursuivent. Dans une réflexion personnelle, je pose les questions suivantes pour corroborer les perceptions des apprenants : « Pourquoi je ferais les lectures ou traduirais des textes que le professeur m'a demandé de faire ? » ; ou « À quoi cela va me servir plus tard ? » ; ou « Discuter entre nous des romans qu'on doit lire ; à quoi cela va me servir plus tard ? » ; ou « Pour me servir de la médiation dans l'apprentissage du français à quoi sert-elle une telle pratique » ? Ces questions personnelles auxquelles l'individu cherche des réponses correspondent aux critères de la médiation et à l'intentionnalité de ses attentes. De telles sortes de questions traduisent bien la valeur que certains étudiants accordent à des activités pédagogiques qui leur sont proposées dans les cours de français. Lorsqu'un étudiant ne voit aucun intérêt aux activités qu'il doit accomplir ; il devient généralement démotivé. Ainsi, si un étudiant ne voit pas l'intérêt ou l'utilité de lire, d'écrire ou de s'exprimer oralement, il y a une forte probabilité qu'il ne s'engage pas dans ces activités sous prétexte qu'elles ne lui apportent rien. Les différentes motivations peuvent exister simultanément chez les mêmes étudiants. Vallet *et al.* (2018 :1) ont dit ceci au sujet du lien entre la médiation et la motivation: « *A plausible but under researched mechanism for these differences is that cognitive reserve (CR) helps compensating cognitive decline by enhancing motivation to cope with challenging cognitive situations. Theories of motivation on cognition suggest that perceived capacity and intrinsic motivation may be key mediators in this respect*».

4.2.4 La motivation intrinsèque chez les étudiants

La motivation intrinsèque se réfère à l'apprentissage des langues pour le développement personnel et l'enrichissement culturel. Cette question de motivation a affaire au critère de la médiation, de la signification et de l'autonomie. Selon Hardy (2014: 8) « tout d'abord dans

l'expérience personnelle de l'individu : plus il réussira dans un domaine, plus il s'y sentira compétent ».Cela implique que la motivation de l'étudiant peut être suscitée par l'intermédiaire de soi, d'autrui et le bon emploi du dispositif pédagogique. En d'autres termes, ce sentiment est renforcé par un apprentissage social, ou en se comparant à ses pairs, l'individu pourra alors évaluer son sentiment d'efficacité personnelle (Hardy, 2014).

En outre, l'apprenant dans cette situation a pour objectif d'être accepté par les gens de la culture de la langue cible, une sorte d'identification. Ce type de motivation, selon Ellis (1994) est créé chez l'apprenant quand sa curiosité de la langue étrangère est éveillée et gardée au moyen de différents facteurs entre autres l'attitude, l'intérêt ou le désir d'apprendre la langue étrangère. Ces facteurs sont souvent liés à d'autres éléments tels que des voyages ou des amitiés. L'étudiant numéro 22 a exprimé son amour pour le français dans l'intérêt du voyage sans frontières : *I love languages that's why I started with French. I want to be able to travel throughout the French speaking countries without limitation* ». Les étudiants numéros 2 et 3, comme la plupart d'autres ont déclaré*: « I love their civilization and culture. French is an interesting language.* Ces données représentent la perception de la plupart des étudiants de français au Nigeria. Les énoncés des étudiants reflètent plusieurs considérations : l'amour ou l'intérêt pour une langue est fondamentalement ce qui motive l'apprenant pour atteindre son objectif personnel. Ils veulent être des voyageurs n'ayant pas de difficultés de communication langagière. Quelles que soient les motivations pragmatiques de nombreux étudiants nigérians, ils apprennent le français pour se familiariser aussi avec les cultures francophones pluriculturelles. La curiosité envers une langue/culture étrangère qui se manifeste en forme de besoin de découverte pourrait faciliter l'apprentissage pour l'apprenant. L'amour ou l'intérêt qui mène à la curiosité envers une langue/culture est donc dirigée vers l'apprentissage de quelque chose de nouveau en langue.

Les neurosciences ont montré d'après Candiotto (2019:1) que

> nous ne pouvons plus opposer les passions et la raison puisque notre intelligence est aussi émotionnelle et peut être amoureuse. Les émotions ne sont pas irrationnelles car elles participent au processus de construction du sens qui poussent les organismes et individus à rechercher les moyens pour mieux vivre et apprendre.

Cependant, l'amour ou la passion pour une langue sans déployer les efforts pour apprendre cette langue ne peut réaliser la mission linguistique. C'est comme quelqu'un qui veut voyager à l'étranger sans aucun moyen ou aucune capacité de remplir toutes les formalités. L'intérêt des apprenants pour le français doit être accompagné de vrais efforts d'étude, si bien que l'intérêt peut être une meilleure source de motivation de l'apprentissage. J'ai noté de façon pragmatique que l'apprentissage d'une langue étrangère par passion et intérêt peut

bien offrir des avantages à l'étudiant à court, moyen ou long terme. Regarder un film ensemble, connaître la culture de l'autre, écouter son chanteur préféré, visiter son pays d'origine ou encore communiquer avec sa famille seront autant de preuves de respect et d'ouverture vers sa culture ainsi que sa langue.

4.2.5 La motivation extrinsèque dans l'apprentissage du français

Comme l'étude d'une langue étrangère dans le cadre universitaire est tout d'abord un investissement réel, en temps et en moyen financier, il est logique de considérer le profit obtenu comme étant aussi réel. Ceci parce qu'il est important de produire un rendement de manière concrète dans le projet langagier et éducatif du pays. L'objectif d'apprendre une langue étrangère n'est donc pas seulement pour la communication bi-plurilingue ou internationale, mais pour l'apprentissage de la langue par l'apprenant pour des raisons telles que la future carrière, le statut social ou pour atteindre un niveau d'éducation plus élevé. Ceci se rapporte à l'idée de devoir et de récompense, et l'apprenant vise l'action comme moyen d'atteindre un but ultérieur. Pour être bénéficiaire de l'apprentissage du français, les étudiants expriment leur motivation extrinsèque vis-à-vis de la langue française. L'étudiant numéro 22 aspire à être un homme d'affaires et de travailler auprès des organismes internationaux. Ainsi, apprendre une langue étrangère peut rapporter le privilège de l'emploi. L'étudiant numéro 13, comme beaucoup d'autres étudiants, souhaite obtenir le diplôme de licence ès-lettres *(B.A. French),* qui peut être utile sur le marché du travail au niveau national et international. L'étudiant numéro 28 dit ceci: *I think it is a good opportunity learning French to obtain a certificate. I think it is also a bonus for me because French is one of the most important languages in the world, which sells, so learning French to me is like giving me out to the world, marketing out to the world.* Par ailleurs, l'étudiant numéro 22 déclare: *I have always dreamt of working in an international organisation like UN, United Nations or something like the embassy, so having another language apart from English language will help me a lot, in fulfilling my vision or my dream. I wish to be a business person. I want to be an ambassador.*

La motivation pourrait s'appliquer dans tous les domaines liés à la conduite humaine: économie, pédagogie, politique ou arts. Le succès du terme est dû au fait que pour passer à l'action, l'apprenant doit trouver un sens à son action. Dans l'activité humaine, il faut reconnaître que l'ensemble de facteurs motivationnels s'avèrent importants ; ils sensibilisent, réalisent la sélection, stimulent, activent, incitent et soutiennent.

Malgré le fait que la plupart des réponses se situent dans la sphère de la motivation cognitive intrinsèque, la motivation extrinsèque n'est pas moins importante. Les étudiants identifient, au-delà de l'affectif, des besoins cognitifs. Autrement dit, ils cherchent à perfectionner leurs connaissances, tout en ayant des objectifs bien précis. Pour arriver à bien communiquer en français, la langue parlée partout dans le monde ; celui-ci devrait satisfaire le besoin du bi-plurilingue, élargir l'horizon de connaissances, soutenir une conversation avec des natifs, à être en mesure de travailler à l'étranger, ou avoir accès à un meilleur emploi dans son pays parmi tant d'autres. Selon Felicia (2008 :600) « C'est à l'enseignant de mettre en avant ces idées et c'est à l'apprenant d'en profite*r »* en mettant en pratique leurs compétences cognitives, médiatiques, linguistiques et métacognitives.

A titre illustratif de l'instrumentalité de la motivation pour l'apprentissage, je cite l'étude d'Axel (2007 : 4-5), effectuée sur le travail de Gardner et Lambert (1972), ou certains apprenants dans une classe ont reçu des récompenses pour leurs résultats, alors que d'autres étaient simplement exhortés à faire de leur mieux. Ceux à qui une promesse de récompenses en espèce a été faite ont obtenu des meilleurs résultats, que les autres. En l'absence de la récompense, les effets de cette motivation instrumentale ont disparu. Ceci veut dire que la motivation extrinsèque a une limite contrôlée par des facteurs extérieurs. Il y a donc les causes et les effets ou résultats qui révèlent que la motivation peut être modifiée. De toute façon, selon Ushida (2005), la motivation intrinsèque se voit plus active et permanente dans une salle de classe. Malgré les avantages que tirent les étudiants de l'apprentissage du français, ils sont aussi confrontés à quelques défis et difficultés.

4.3 Le champ affectif et linguistique

Les difficultés d'apprentissage constituent une dimension de l'analyse des facteurs affectifs et des difficultés linguistiques qu'éprouvent les étudiants. Si les auteurs ne s'entendent pas sur les termes qui définissent les caractéristiques affectives et sociales, ils devraient néanmoins s'étendre sur leur représentation et contenu. Dionne et al. (1999) parlent de *«* caractéristiques non cognitives *»* qui peuvent avoir une influence négative sur le processus d'apprentissage. Les apprenants, selon Ogay-Farichboud (2016) ayant une insécurité linguistique particulière, présentent le plus souvent un faible amour de soi impliquant le manque de confiance en soi. Dans le cas positif, la confiance en soi, un terme médiatisé, selon Isabelle (2016), veut dire l'amour de soi faisant partie des compétences personnelles de l'intelligence émotionnelle, compétences qui déterminent la façon dont nous nous comportons.

Ce que j'apporte de nouveau c'est plutôt l'exploration de la potentialité de la médiation en activité d'interaction en vue de combattre les sentiments d'infériorité et le déficit linguistique dans une salle de classe. Kelly (2014: 81-82) évoque l'insécurité linguistique dans l'incapacité de parler ou d'écrire. La manifestation de l'insécurité linguistique pourrait être due à un manque de compétence langagière et de capacité interculturelle empêchant la fluidité de communication. Selon Vygotsky (1997 :21) «si la confiance en soi est le fait d'être sûr de sa valeur et de ses capacités, le contraire est le manque d'estime de soi et de ses capacités ».

L'analyse des facteurs affectifs, pédagogiques, psychopédagogiques ou linguistiques portent particulièrement sur les difficultés pour les apprenants durant leur processus d'apprentissage. Comment peut-on combattre ce genre de difficultés affectives avec l'application des critères de la médiation sur le comportement, l'attitude et la coopération. Ces critères prennent en compte l'importance de la coopération intellectuelle et relationnelle en présence d'un médiateur qui peut encourager les apprenants à participer à des activités en groupe de travail.

La notion de difficultés d'apprentissage est un sujet d'actualité dans la didactique des langues, même s'il n'y a pas beaucoup de recherche dans ce domaine. Les étudiants expriment ci-dessous, leurs difficultés dans une classe de langue étrangère sur le plan affectif et/ou linguistique. Ils éprouvent des sentiments de crainte, d'infériorité et de frustration ou de risque de stigmatisation sociale auxquels il faut s'attaquer. Les données relevées chez les étudiants qui ont participé aux interviews sont ici analytiquement discutées à partir de la question suivante : *What are your diffficulties in learning French* ?

4.3.1 Le manque de confiance en soi

Le manque de confiance en soi s'exprime à travers une multiplicité de sentiments, par exemple la timidité, et le manque de confiance en d'autres personnes. Selon Baptiste (2011: 5), une meilleure estime de soi est en corrélation avec la réussite scolaire en ce sens que l'apprenant saura mettre en place des stratégies pour affronter ses difficultés, par exemple en allant chercher de l'aide et un soutien. Aujourd'hui, la construction de l'estime de soi est considérée comme étant un processus dynamique et continue dans l'apprentissage. Au contraire, le manque de confiance ou d'estime de soi peut être paralysant et conduire non seulement à l'échec mais aussi à la souffrance, que ce soit dans une classe de langue ou dans l'apprentissage en général.

Les étudiants ont exprimé leur opinion à l'égard de l'apprentissage de FLE. L'étudiant numéro 5 exprime ainsi le manque d'estime de soi: *The speaking aspect I find it [sic] very hard. I know what is writing. My difficulties are in speaking because I would want to speak and I wouldn't want to make some mistakes, the fear of making a mistake means I would rather not say anything.*

L'étudiant numéro11 a évoqué ceci*: To speak, not that I don't know how to speak but sometimes I am scared.* Il affirme qu'il sait comment parler mais il est pris par la crainte. Ce problème revient trop souvent chez certains étudiants qui se taisent dans une classe, même s'ils savent ce qu'il faut dire. Il faut que le professeur insiste pour qu'ils ouvrent la bouche et parler. D'autres étudiants, par contre, se taisent complètement quelque soit l'insistance, parce qu'ils ont peur de commettre des erreurs. La question des difficultés linguistiques se rapporte aux problèmes de l'insécurité linguistique partant sur le manque de confiance en soi qui se manifeste aux aspects causatifs tels que: la peur de la critique qu'engendrent les erreurs, la peur du regard de l'autre, un sentiment d'infériorité ainsi que la frustration. Les étudiants ont des difficultés de prise de la parole et, par conséquent, ils ne veulent pas s'exprimer en classe. Le manque de confiance incite l'étudiant à ne plus agir, et ceci a été démontré dans la parole du premier étudiant : *I would rather not say anything.* Ceci révèle les questions suivantes : les étudiants sont-ils motivés de participer en classe ? L'enseignant est-il trop sévère pour que l'apprenant décide à ne pas participer ? Est-ce que l'enseignant joue réellement un rôle pratique de médiateur ?

Le manque de confiance et d'échec poussent à l'inaction. C'est peut-être pourquoi les étudiants ne veulent pas s'exprimer. La peur pourrait jouer un grand rôle dans le manque de confiance en soi, si dans une classe de langue elle n'est pas contrôlée. En outre, il est souvent considéré comme un signe d'incapacité et de faiblesse. Ce sentiment d'insécurité exige une approche efficace à l'enseignement afin de rehausser la confiance de soi pour faire face à l'apprentissage de la langue.

4.3.2 La peur de la critique et l'exclusion des interactions sociales

La peur de la critique caractérise le manque de confiance. La peur est l'une des causes à l'origine d'une déficience de la confiance en soi. La peur peut provoquer l'exclusion des interactions de telle sorte que les étudiants n'auront plus envie de parler. Ainsi, les privilèges de l'interactivité ne sont pas exploités dans la salle de langue étrangère. L'étudiant numéro 5 a déclaré: *I would rather not say anything.* Est-ce que l'individu est préoccupé par le regard des autres et leurs opinions ou tout simplement qu'il ressent un

sentiment d'insécurité ? En fait, les deux situations sont liées car on est sécurisé si on existait seul au monde. Voici ce que l'étudiant numéro 26 a évoqué sur la peur par rapport à l'apprentissage du français langue étrangère: *I have so many difficulties and [sic] number one problem, I must be honest is that I am always afraid to speak out even though I might know the correct thing but I am always afraid to say it out thinking that I am not yet good I am not yet, mh I don't know. My pronunciation sometimes is not yet ok of which I am working on. So another thing is the background. I think that my foundation is not very strong so that's one of the things affecting me especially in grammar.*

Cet étudiant est saisi de crainte comme plusieurs autres, il se résigne à ne pas participer même s'il peut proposer de bonnes réponses. C'est pourquoi le problème de la peur dans une classe de langue étrangère surtout pour l'oral se fait pressentir chez la plupart des étudiants universitaires. Un autre problème est le fait que l'étudiant est tellement préoccupé par ce que pensent les autres ; ainsi il écarte ses opinions personnelles, et ensuite ses convictions personnelles cèdent la place à celles des autres. En fait, l'étudiant demeure constamment préoccupé par la crainte comme le confirme celui que je viens de citer: *I am always afraid to say it out thinking that I am not yet good when compared to others.* Ceci implique qu'il est incapable de prendre la parole devant les autres. Par conséquent, il se révèle en lui un sentiment d'impuissance dans l'apprentissage de la langue étrangère qu'il trouve plus difficile. Peut-être aussi que l'étudiant n'a pas reçu des critiques antérieures de façon positive et constructive, et qu'il a maintenant le réflexe de se défendre inutilement. Cependant, l'étudiant a fini par décider d'apprendre: *I think that I should work hard.* Le manque de confiance en soi qui découle du manque de maîtrise de la langue n'a pas seulement provoqué la crainte mais aussi le sentiment d'infériorité.

4.3.3 Le complexe d'infériorité

Un objectif important du processus d'apprentissage est de permettre aux étudiants de prendre la parole, étant donné que le programme de langue ne vaudra rien sans communication. Afin de faire disparaitre le sentiment d'infériorité, y compris d'autres formes d'insécurité linguistique, il faut selon (Macintyre et al (1998: 547), que les étudiants communiquent de manière interactive.

> *The ultimate goal of the learning process should be to engender in language students, the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually, to communicate in them. That is, a proper objective for L2 education which is to create WTC (Willingness to communicate). A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program.*

A partir de cet énoncé, l'enseignant devrait en principe fournir les situations communicatives à toutes les catégories d'apprenants en classe. Ceci revient au critère de médiation sur le choix de langage et action positive afin de pouvoir communiquer. Par conséquent l'enseignant en tant que médiateur aura pris en charge afin que les apprenants puissent communiquer avec moins de difficultés. L'étudiant numéro 14 explique sa perception de soi où il se sent inférieur dans des situations communicatives dans une classe de langue et ceci demande à ce que l'enseignant répond au besoin langagier des étudiants : *The only difficulty that I am facing in French is the speaking aspect, probably because of my first experience with it. In my 100 level most of my course mates were really good in French, and sometimes the lecturers don't really simplify the lesson for some of us and so I really had that inferiority complex, that's why I couldn't really speak.*

Comme je le perçois, le défi chez cet étudiant comme chez de la grande majorité d'eux, c'est la difficulté de s'exprimer oralement en tant qu'apprenant. Pourtant, il s'est senti inférieur lorsqu'il était en train de se comparer avec ceux qu'il a trouvés plus performants que lui en français. Il se plaint que l'enseignant fait surtout attention à ceux qui travaillent mieux et il s'est senti abandonné et isolé. Voilà qu'il s'est privé de participer aux débats et à la pratique de la langue, dû au sentiment d'infériorité. Le sentiment d'infériorité persistera à moins qu'il y ait un alternatif par la médiation plus pratique pour rendre l'enseignement dynamique.

4.3.4 La frustration en classe de langue étrangère

La frustration fait partie des difficultés d'apprentissage, surtout lorsque les étudiants font face à la compétence du bi-plurilinguisme. Les étudiants au VFN éprouvent de la frustration due non seulement à une incapacité à s'exprimer facilement en français, mais aussi au manque de contacts avec lesquels ils peuvent pratiquer et échanger en français, étant donné qu'ils rencontrent majoritairement des locuteurs en langues indigènes dans ce milieu plurilingue. La prise de parole est malheureusement limitée à l'usage dans la salle de classe. Pour cette raison ci-dessus, l'étudiant numéro 13 a évoqué l'énoncé suivant: *Actually my difficulties in learning French language for example in French Language Village is that not everybody is a Francophone, the need of using French every time is difficult because you realise that after the classroom the people you find are Igbos and so on, people from different states who sometimes do not master the French language.*

Une autre cause similaire à la frustration a été mentionnée par le numéro 7. Pour lui, le fait qu'il se retrouve dans un milieu anglophone et plurilingue où les gens sont plutôt habitués à

la langue anglaise ou à leur langue maternelle veut dire qu'il est rare d'être régulièrement en contact avec les francophones. La langue anglaise est la première langue officielle parlée par la majorité de la population. Ceci est explicite chez l'étudiant numéro 7 : *The environment, Nigeria being an English speaking country, it's always difficult because English language is a Lingua Franca, so you hardly see French people or come into contact with French language speakers.*

La frustration, le manque de confiance, le sentiment d'infériorité et la peur restent les grands facteurs affectifs qui inhibent l'apprentissage du français langue étrangère au Nigeria. D'une façon générale l'étudiant numéro 25 souligne aussi le problème de l'insécurité linguistique qui a été précédemment évoqué en disant qu'il est frustré et humilié lorsqu'il n'arrive pas à s'exprimer en langue étrangère : *I love languages,I love the French language, if there is a language that I cannot speak it makes me feel humiliated.*

L'apprentissage d'une langue demande des efforts réguliers et soutenus, de la curiosité, et surtout du temps pour en assimiler les mécanismes, le vocabulaire et les particularités. Il est normal pour les étudiants de commettre des erreurs et de produire des phrases incorrectes et hasardeuses : c'est même plutôt un bon signe. Car, c'est en commettant des erreurs que les étudiants apprennent. Cependant, il faut noter que les étudiants se désapprécient constamment, ils estiment qu'ils sont trop loin derrière, comparés à ceux qui sont avancés, qu'ils voient comme plus performants et qu'ils ont très peu de chance de réussir ou alors ils se sous-estiment et ne veulent pas être identifiés pour leur incapacité de performance dans la langue qu'ils apprennent. Néanmoins, à part ces facteurs affectifs négatifs, il existe d'autres aspects physiologiques qui peuvent contribuer à l'insécurité linguistique.

4.3.5 Les problèmes physiologiques dans l'apprentissage du FLE

Il va de soi que certaines caractéristiques ou douleurs physiques soient aussi l'une des conséquences du manque de confiance en soi qui contribuent négativement à l'apprentissage de la langue étrangère. Il est évident que le mental et le corps sont liés. Ceci souligne l'importance du travail d'équipe en médiation pour éviter toute distinction néfaste des étudiants. L'étudiant numéro 25 exprime ses difficultés qui, surtout, se justifient par le fait qu'il bégaie en parlant. Même si ce cas est exceptionnel et ne peut être généralisé, c'est une situation plus ou moins naturelle qui peut arriver à d'autres étudiants. Il exprime l'humiliation et son incapacité dans la prise de parole: *I have so many difficulties; the first difficulty that I am trying to conquer now is speaking, speaking in French. I have an impediment to speak that is I am a stammerer. One thing about a language for instance*

French, German, is that you must speak but sometimes when you speak, you start saying eh eh eh and you start breaking the words and someone gets tired of what you are saying, the person would no longer be interested in what you are saying because the person will end up thinking you don't know what you are saying.

Cette stigmatisation liée aux défis physiques n'est pas sans conséquence : l'interlocuteur perd l'intérêt et la patience, et se voit humilié parce qu'il ne parle guère couramment. D'ailleurs cette situation est doublement compliquée parce que, déjà l'apprenant manque de vocabulaire en langue étrangère. Tant qu'il n'y pas de remèdes directs, il est probable que ces types de problèmes puissent être réduits par de bonnes interactions entre les apprenants.

Cette recherche montre que les étudiants qui apprennent une langue étrangère ressentent souvent de l'anxiété et ceci peut affecter de manière significative les objectifs d'apprentissage. Néanmoins, l'une des conclusions des études réalisées dans le domaine est qu'il existe un manque de confiance spécifique lié à l'apprentissage d'une deuxième langue. La peur de l'inconnu quant à la langue étrangère est aussi naturelle et peut-être spécifique chez les individus qui n'ont pas encore maîtrisé la langue en question. Cependant la manière dont cette crainte se manifeste n'est pas toujours facile à cerner, comme il y a peu de disciplines qui se concentrent sur le manque de confiance ou sur la frustration dans l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes et par rapport au besoin de contrôle au moyen de la médiation pédagogique. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. Dans certains cas, la méthodologie utilisée peut renforcer l'anxiété et l'infériorité : d'où l'importance du choix de la méthodologie d'enseignement de langue. C'est pourquoi il est important d'introduire la médiation afin de rendre l'enseignement-apprentissage dynamique. Par exemple, la méthodologie de grammaire traduction réduirait ces risques pour les apprenants, qui s'investiraient très peu dans la réalisation des tâches requises. Par ailleurs, avec les méthodes centrées sur la communication, les possibilités d'interactions peuvent réduire le risque d'anxiété, même si cela requiert des efforts dans le sens de la construction d'un environnement émotionnellement sécurisant et médiateur.

4.3.6 L'insécurité linguistique en compétences de grammaire

Chaque langue a ses règles grammaticales, qui peuvent être très différentes de ce que l'étudiant devrait apprendre dans une langue étrangère. . Dans une langue étrangère, le verbe « être » est souvent utilisé à la place de l'auxiliaire « avoir ». Par exemple expression « J'ai faim » ne se construit pas de la même manière en anglais qui utilise plutôt le verbe « être »

et ainsi produit l'équivalent « I am hungry ». Sans une bonne connaissance de la grammaire, l'étudiant va sûrement faire des erreurs involontaires.

Voici comment l'étudiant numéro 17 a evoqué ses difficlutés: *French has so many grammatical rules unlike in English, all other languages have rules but I discovered that French has so many rules, if you won't obey them you can't do well in it especially grammar, if you can't do well in grammar that means practically you can't do well in all other courses under French.* L'étudiant numéro 9 révèle, chez lui que l'insécurité linguistique porte sur le manque de maîtrise des compétences en grammaire particulièrement sur la conjugaison des verbes /les termes verbaux*: My difficulty is on the aspect of grammar especially the fact that some rules in French become different at different points, most especially the third group of verbs as well as the second.*

L'apprentissage de la grammaire dans le développement de sa compétence en classe de langue étrangère suscite des questions complexes du point de vue méthodologique et aussi psychologique. Les représentations du français comme matière peuvent s'appuyer sur des informations objectives, mais dans la plupart des cas, elles se fondent sur des expériences particulières et les craintes individuelles portant sur différents aspects de la langue française. La compétence à communiquer langagièrement porte premièrement sur la compétence linguistique ayant les composantes de l'expression orale et écrite, grammaire et phonétique comme indiqué dans le (CECR, 2000). À ceux-ci s'ajoutent des volets sur la civilisation et les actualités françaises, traduction écrite/orale, ainsi de suite. Les représentations sont des éléments importants dans la didactique des langues et qui deviennent plus complexes et plus difficiles à cerner. Les étudiants éprouvent des difficultés en compétence grammaticale et en traduction française, des aspects particulièrement compliqués. La maîtrise de la grammaire est une base linguistique pouvant faciliter l'acquisition d'autres aspects de la langue française.

Au début, l'enfant apprend à parler sa langue directement chez ses parents sans formation formelle, ainsi il ne commence pas à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, de la lecture et de l'écriture. Contrairement à l'enfant, l'étudiant apprend la grammaire de la langue étrangère d'une manière consciente, intentionnelle et formelle. Il existe donc un problème fondamental dans l'apprentissage de la grammaire en classe de langue étrangère. Dans le premier cas de l'acquisition d'une langue maternelle selon Jacolino (2014), c'est d'abord les éléments de base de la langue et puis « les formes complexes liées à la prise de conscience de formes grammaticales et à la construction volontaire et spontanée. Dans l'apprentissage de la langue étrangère, les éléments de base

semblent être complexes et avancés pour les apprenants et le bon usage de langue n'est possible que par la maîtrise de cette langue. à travers les activités didactique de langue. À travers ces problèmes fondamentaux du manque de communication et de maîtrise de la langue étrangère constituent des sujets importants pour les projets visant l'amélioration dans l'apprentissage de cette langue D'ailleurs, la grammaire reste toujours importante car la grammaire- traduction n'a jamais disparu de la salle de classe. Si elle demeure essentielle, il s'avère aussi nécessaire de toute façon de travailler la grammaire en contexte afin de rendre l'enseignement communicatif et pratique. Afin de simplifier l'apprentissage, tout bref, l'enseignant F a soulevé le cas de la grammaire en contexte qui est important à considérer : *Et parfois si je veux enseigner la traduction ou expliquer quelque chose de grammaticale ; mieux si je veux faire quelque chose de grammaire en contexte, c'est-à-dire utiliser les mots grammaticalement pour qu'on comprenne le contexte avant de faire la traduction*.

4.3.7 Les difficultés linguistiques en lecture et compréhension

La lecture et la compréhension sont des compétences réceptives aussi importantes pour la communication langagière. Les difficultés de compréhension durant la lecture en classe de français font l'un des objets de ce travail du fait qu'elles constituent un problème pour un grand nombre d'étudiants. Par ailleurs, ce sujet suscite de nombreuses questions pour les enseignants car leur pratique de lecture des textes en classe se fonde sur un modèle traditionnel selon les données. Cette pratique explique la lecture sans d'autres activités interactives. En effet, apprendre à lire représente une activité cognitive complexe. Il faut entraîner les étudiants à la mise en place de compétences à travers des activités collectives, individuelles et interactives. Plus l'étudiant possède un vocabulaire riche et un bon niveau de langage, plus son entrée en lecture sera facile. Les étudiants ont déjà exprimé leur manque de lexique comme un obstacle à l'expression orale. En plus, il faut avant tout être capable d'acquérir le code et le sens comme ces deux aspects fonctionnent en synergie ; car le bon lecteur est en même temps un décodeur et un chercheur de sens. Aussi longtemps que les étudiants ne seront pas en mesure de dégager les sens des textes, ils éprouveront des difficultés de compréhension. Les étudiants expriment leurs variétés de difficultés dans la lecture et la compréhension orale et écrite.

L'étudiant numéro 12, ayant les difficultés de comprendre des textes, se sert du dictionnaire pour vérifier le sens. L'étudiant numéro 23 a du mal à comprendre le message audio qui sied de la compréhension auditive. *My difficulties in learning French is the listening aspect, like the audio, when a tape is being played and its French, I cannot get the meaning of what is said*. L'étudiant numéro 4 a évoqué ceci -*My difficulty in learning French is reading and*

comprehension of texts and how to get meanings of words also in translation. I think we are coming to French Village because we have not even been taught how to construct a single sentence. L'étudiant numéro *12* a dit ceci: *For difficulties in learning French language; it is a challenge for me to speak a foreign language so I contacted many problems like reading a passage, and getting the meaning, so I have to place the dictionary besides me and checking every word, it can be boring by checking every word in French.*

La lecture et la compréhension sont à la base de leur difficulté, c'est-à-dire saisir le sens du message ou du texte, mais aussi la communication orale pose problème. Toutefois, leur niveau de difficulté est d'abord dû aux facteurs affectifs ayant rapport avec la crainte et le sentiment d'infériorité qui ont été évoqués et analysés. La fluidité manque dans leur expression langagière et ils se sentent moins capables de faire face aux natifs ou de parler devant ceux qui ont mieux maîtrisé la langue. Il me reste à savoir comment l'enseignant pourrait aider les étudiants à progresser vers la maîtrise de la lecture et la compréhension. Ces données révélatrices m'ont amené à poser d'autres questions particulièrement sur la compréhension de la lecture. Comment les enseignants s'aperçoivent-ils que les étudiants rencontrent des difficultés? Comment pallier à ces difficultés ? Ce que je voudrais apporter de nouveau c'est l'insertion du processus de la compréhension et de la lecture interactive dans les activités de médiation. Cet aspect portera sur les stratégies de lecture et compréhension dans le cinquième chapitre.

4.3.8 L'insécurité linguistique et l'interférence linguistique

Selon Mackey (1976 : 414), l'usage d'une langue étrangère subit incontestablement l'influence de la langue maternelle et de ses habitudes langagières. L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou on écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps ; elle varie aussi chez un même individu. Cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident.

L'interférence se manifeste, selon Kannas (1994: 252), aux niveaux phonologique, morphologique et syntaxique. Il y a donc interférence « quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1 ».Le problème d'insécurité linguistique et celui de l'interférence dans l'apprentissage/enseignement du FLE au VFN est le résultat du transfert négatif. L'apprenant nigérian évoque une structure grammaticale ou un vouloir-dire qui ne

se conforme pas à la structure de la langue française qu'il est en train d'apprendre. Par exemple, l'étudiant numéro 24 a annoncé un dilemme sur l'interférence linguistique: *Sometimes I ask myself, even if I have interest in French, we are already used to English or Hausa and now for pronunciation, there is mother tongue interference. Sometimes you want to pronounce French words correctly before you know it you are using English intonation.This mother tongue interference is actually a problem.*

L'étudiant a soulevé un point important qu'il est habitué à sa langue maternelle ou à la langue anglaise. En général, il existe une tendance à s'exprimer dans la langue mieux maîtrisée face à en une langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Dans un premier temps, il a mentionné le cas de contact des langues nationales qui peuvent interférer au niveau de la phonétique sur la prononciation, premier niveau d'interférence. L'intonation de la langue maternelle a été depuis enregistrée dans la mémoire de l'étudiant et s'est imposée sur le balbutiement du français. L'étudiant numéro 3 a donné ici un exemple de l'interférence chez les haoussas qui prononcent mal les sons :/f/, /p/, /v/ à cause de l'influence de la langue haoussa. Ce type d'interférence existe aussi dans d'autres langues. L'étudiant a dit ceci: *For example in Hausa my mother tongue there is the effect of the mother tongue like /p/ and /v/, for example if they want to say vice principal which starts with /v/, instead of vice they will say "pice principal" thus their /v/ will be turned into a /p/ then /p/into /f/ "pice principal" so it's the effect of the mother tongue, the way they speak in Hausa would be the same way they apply in French language.*

Par exemple *principal au lieu de principal; pice principal au lieu de vice principal* ; safois [safwa], au lieu de savoir [savwa]. Les fautes commises sont à trois niveaux par exemple dans le premier, la consonne [p] occlusive bilabiale sourde est prise pour la consonne labiodentale fricative sourde [f]. Dans le deuxième la consonne labiodentale fricative sonore [v] est prise pour la consonne [p] occlusive bilabiale sourde. Dans le troisième, la consonne labiodentale fricative sourde [f] est à la place de la consonne labiodentale fricative sonore [v].

D'autres exemples de la situation interférentielle, autrement dit coalisation, qui se présentent lorsque deux ou plus éléments linguistiques dans la langue autochtone en deviennent un seul dans la langue cible. Ce genre de faute est fréquemment commis au niveau morphologique. Par exemple, « *Teach et Learn »*en anglais, correspondent à apprendre en français. Et les apprenants peuvent confondre facilement les phrases suivantes : Thobeka apprend le français à ses étudiants. Thobeka apprend le français à Johannesburg. D'abord, le transfert négatif est dû au phénomène du bi-plurilinguisme qui a engendré la chimère suivante: d'un

côté, l'apprenant fait face à un anglais qu'il maîtrise peu et qui jouit d'une structure langagière similaire au français. Et de l'autre, il aspire à maîtriser la langue française, par rapport à laquelle il n'a pas eu assez de contact contrairement à sa langue maternelle. C'est ce qui fait l'interférence et la difficulté de son assimilation.

Par ailleurs, l'insécurité linguistique à l'égard de l' l'interférence entraine un autre phénomène linguistique observé chez les apprenants du FLE au VFN: l'alternance codique (*Code-Switching*) qui implique le fait qu'un locuteur fait usage alternatif de deux ou plusieurs langues, ou des variétés dialectales d'une langue lors d'une conversation. En effet, j'ai vite noté cela lors du déroulement de l'interview : les étudiants ont eu tendance à sauter de l'anglais vers le français, peut-être mus par le désir de pratiquer sans tarder, mais aussi sans un entrainement préalable de fond - le français qu'ils viennent d'apprendre. Je rétorquerais que l'une des probables raisons qui les avait poussées à effectuer l'alternance codique lors de l'interview est peut-être la pression indirecte ou inconsciente sous laquelle je les avais mis ; celle de montrer ce dont chacun d'eux étaient capable dans l'expression française. Cependant, les interviews des étudiants ont été effectuées en anglais.

Plutôt que de stigmatiser ce genre d'erreurs au sujet des interférences, il suffit de les valoriser à titre individuel, mais à un niveau formel dans la didactique de langue. Il s'agit donc de noter l'interférence linguistique comme une stratégie de faciliter l'acquisition des langues étrangères qui se rapprochent. En plus, l'anglais et le français partagent les mots en commun comme par exemple *marketing* et *pétrodollars*. Ainsi, le transfert positif est causé par un élément qui revient comme un leitmotiv dans l'usage de l'anglais et du français qui partagent la similarité du lexique. Par exemple, les deux langues ont en commun la même structure syntagmatique. Il existe le même SVO, c'est-à- dire (sujet +verbe +objet) et aussi les mêmes caractères ou l'alphabet latin. Puisque la pédagogie évolue dans la didactique des langues, il sera donc important de mettre à profit les phénomènes de l'alternance codique, de l'interférence (inter)linguistique et autres caractéristiques du plurilinguisme et du contact des langues, qui sont des phénomènes potentiellement importants en classe de langue.

4.4 Les difficultés éprouvées par les apprenants dans la traduction

En définitive, la difficulté dans la traduction est une extension de ce qui est retrouvé dans l'insécurité linguistique en classe de FLE. Une compétence bi-plurilingue implique un processus d'acquisition et d'apprentissage de deux ou plusieurs langues d'une variété de langues maternelles et/ou langues étrangères. Il va de soi qu'apprendre une langue c'est apprendre la culture. Une fois qu'il y a un contact des langues, il est sous-entendu qu'il y a traduction ou médiation puisque les locuteurs devraient interagir dans des situations de

communication. D'après Cordonnier (2002), la problématique de la langue-culture constitue désormais un champ de recherche important pour développer une théorie de la traduction qui servira à l'apprentissage et à la communication dans d'autres langues. C'est ainsi que la traduction n'est point une opération neutre au niveau des interactions des langues et des cultures puisqu'il exige une transmission des messages à l'oral ou à l'écrit. Cette discussion portant sur la perception des apprenants et des enseignants se rapporte aux difficultés linguistiques et culturelles propres à la traduction. Il en est de même de la pratique de la traduction pédagogique dans une classe de FLE au cours des leçons typiques présentées oralement pendant les interviews avec les apprenants et les enseignants.

Les erreurs et les difficultés chez les apprenants sont le plus souvent attribuées entre autres au manque de maîtrise langagière et d'interférence de la langue maternelle avec la langue étrangère. Pourtant, le processus d'apprentissage d'une langue est si complexe, surtout lorsqu'il ne s'agit pas tout court de l'analyse des erreurs à partir des textes mais aussi d'adopter les stratégies qui permettront aux apprenants de mieux apprendre dans une classe de langue étrangère. La notion d'erreur renvoie néanmoins aux règles et à leur infraction ; tout comme la notion de difficulté dans le processus d'apprentissage de langue se retrouve dans l'ensemble de l'insécurité linguistique. Ce qui suit ci-dessous, ce que disent les apprenants sur les particularités et leurs difficultés en traduction dans une classe de FLE.

4. 4.1 L'insécurité linguistique et le lexique en traduction

Toute situation de communication demande un vocabulaire approprié, la traduction n'est en aucun cas une exception. La question de justesse du vocabulaire en traduction se rapporte néanmoins au sens et à l'équivalence du message, ou même au contexte. Dès lors, une fois que l'étudiant manque d'item lexical adéquat à employer, il risque de déformer l'information. C'est exactement ce que déclare l'interviewé, l'étudiant numéro 12: *My difficulties as far as translation is concerned are actually when it comes to meaning and when the denotative meaning of the word is needed because you realize that the meaning of a word would change depending on a context. That is the particular aspect where I am having difficulties in translation.*

Cet énoncé est une véritable représentation des difficultés du choix lexical approprié en traduction chez les apprenants de français. La distinction du sens dénotatif et connotatif du mot est un problème, car le sens dénotatif est le premier sens lexical qui peut être superficiel. Il est entendu par tous les utilisateurs de la langue que la connotation est le second sens. Cela dépend du contexte, du niveau de langues, de l'éducation et des

références culturelles. C'est ainsi qu'il est important de négocier le sens du mot en contexte. La négociation fait appel à la métacognition qui comprend par exemple des connaissances sur la façon d'utiliser des stratégies particulières pour l'apprentissage ou la résolution de problèmes. C'est ainsi que dans la classe, la médiation et la co-construction des notions s'avèrent importante en vue de communiquer d'une manière compréhensive en langue étrangère. Ceci veut dire qu'il est important de formuler les communications langagières d'une manière interactive.

Un exemple de négociation de sens de mots peut être représenté par la mise en œuvre de la médiation dans lequel l'individu doit réfléchir avant de produire un sens du mot. Parfois le sens donné par le dictionnaire peut induire une traduction hors sujet. C'est dans un tel contexte que l'étudiant numéro 12 a parlé de la difficulté du sens des mots en termes dénotatif et connotatif. Par rapport à ce qui précède, l'enseignant (B) a attribué à la difficulté fondamentale des étudiants au manque de maîtrise de la langue : *La difficulté majeure, c'est tout simplement ça. Il n'y a pas une maîtrise de la langue au point grammaire, linguistique et autre, la simple construction de phrase. On ne peut pas faire une traduction de la langue sans quand même avoir une certaine maîtrise de la langue de traduction même en classe.*

Il y a un problème majeur qui se produit dans cette question de la traduction à ce niveau des étudiants. Le cours de traduction, comme d'autres cours destinés aux étudiants de la troisième année d'études universitaires ont été imposés dans le cursus académique par la Commission des universités nigérianes. C'est ainsi que les enseignants sont obligés de donner ce cours de traduction malgré le niveau débutant des étudiants. Faut-il abandonner le cours de traduction en raison du niveau débutant des étudiants en troisième année tandis que l'objectif académique est d'enseigner par rapport à la catégorie d'étudiants universitaires? Il est probable que les étudiants puissent finir le programme sans maîtriser ni la langue, ni l'art de traduire. Dans cette situation, il est inévitable que ces derniers trouvent la traduction particulièrement difficile tenant compte de leur niveau de A2 qui ne suffit guère pour aborder les textes avancés. Je pense donc qu'il est inapproprié de faire des activités de traduction telles qu'elles sont conçues au VFN à moins qu'il y ait des activités de médiation.

4.4.2 La difficulté d'équivalence

Le bon usage langagier ou le choix des expressions appropriées un problème récurrent dans l'apprentissage de langue et aussi dans l'équivalence en traduction. Ce problème est non seulement linguistique mais aussi culturel. L'étudiant numéro 10 en parle : *When you translate a message from English to French especially what we call in translation*

equivalence, if I do not know what it is in the other language I cannot translate it so that is why you need to be more strict and in tune with the tune of the other language.

Ce problème d'équivalence s'applique aux étudiants en classe de langue, et surtout en traduction. Si l'apprenant ne sait pas ce que veut dire une unité de message dans la langue cible, il sera difficile pour lui de le transmettre en contexte. Eu égard à cette difficulté d'équivalence, il est conseillé aux étudiants de lire abondamment et de manière interactive afin d'acquérir suffisamment de nouvelles expressions et du nouveau vocabulaire. Il faut aussi noter que si les apprenants ne lisent pas assez, il faudra les motiver par des stratégies d'enseignement efficaces et dynamiques. Cela leur permettra d'améliorer leur expression orale et écrite. Faute d'être bon lecteur, l'apprenant ne pourra probablement pas développer le vocabulaire approprié pour s'exprimer librement à l'oral ou à l'écrit puisque les expressions s'apprennent dans les documents ou dans les textes. Une personne peut lire, mais sans comprendre ou interpréter les contenus des textes.

4.4.3 La problématique de la traduction littérale

La traduction littérale, selon Gottesman (2006: 96), dispose de plusieurs appellations, telles que traduction « à la lettre » et « le mot à mot ». Les traducteurs professionnels ont porté des critiques à l'encontre de la traduction littérale affirmant qu'un texte traduit est littéral s'il manque d'élégance et de clarté. Il est temps de regarder la traduction littérale avec un nouveau regard : la traduction scolaire devrait envisager le résumé et la reformulation interlinguale, du point de vue de la médiation pédagogique. L'explication littérale est une phase de l'explication de texte exigée à l'oral ; elle donne priorité à la mise en situation, à la lecture du texte et à la lecture de sa composition avant que l'étudiant puisse passer à l'explication littérale (et linéaire) du texte.

La traduction mot à mot par contre parait simple à aborder pour les étudiants. Ils se retrouvent face à des difficultés quand la traduction littérale ne porte aucun sens dans un texte. Dans une telle situation l'étudiant peut se perdre en cherchant l'expression à employer de même qu'ils risquent de produire une traduction erronée, étant donné qu'aucune langue n'est identique à une autre. À l'instar du problème d'équivalence, la traduction littérale pose des difficultés chez les étudiants. L'étudiant numéro 18 fait cette allusion: *In the course of translation, the difficulty I have is sometimes when you want to go by "mot à mot" you find that when you reach a particular word you would be lost because you don't know the vocabulary, the equivalence of that vocabulary from English to French language.*

Dans ce texte transcrit du numéro 18, il dit que le sens du message n'est pas toujours exactement superposable puisque la traduction littérale a ses limites en présence d'une pluralité de langues et de textes ayant des caractéristiques variées. Faudrait-il penser que le signifiant ou la lettre transfère la même qualité? Ainsi un découpage du réel en unités de sens est nécessaire dans chaque langue. L'équivalence du sens littéral ne peut pas toujours remplacer le sens figuré et vice-versa. Tandis que les étudiants éprouvent des difficultés d'équivalence, les enseignants, de leur côté, ont des voix discordantes sur la sélection des textes qui peuvent affecter négativement la performance des étudiants.

La traduction littérale comme une traduction scolaire est le début des exercices simples de la traduction. Pour assurer une bonne interaction auprès des étudiants, les traductions littérales peuvent être comparées à celles qui ne sont pas littérales, ceci pour en savoir plus dans la langue étrangère. Parfois le sens littéral du message peut représenter mieux la réalité de ce que veut dire le contenu.

4.4.4 La traduction et le phénomène du transcodage

La traduction au VFN prend la forme de 'thèmes' et de 'versions', des exercices dont le premier objectif est le perfectionnement linguistique. Il s'agit de partir d'un énoncé dans la langue maternelle qu'il faut « transposer » en langue étrangère en cherchant l'expression linguistique équivalente ou vice-versa. Ce procédé s'appelle le « transcodage » et vise à mettre en place des connaissances lexicales et grammaticales de cette langue étrangère, ou à transférer le message dans la langue étrangère. Même si cet exemple au-dessous ne révèle rien de nouveau c'est une marque pour citer la difficulté dans le transcodage. Cet exemple a été tiré de l'enseignant (J) dans la phrase suivante *: « I saw the woman with binoculars* ». Binoculars en français s'appelle les jumelles. Cette phrase peut se traduire en français comme : « J'ai vu la dame avec les jumelles ». D'une autre manière, la même phrase « J'ai vu la dame avec les jumelles. » peut se traduire « *I saw the woman with twins »*. C'est ainsi qu'il est toujours nécessaire de conceptualiser le sens.

Le transcodage produit le plus souvent des énoncés en langue maternelle qui sont maladroits, ambigus voire susceptibles d'induire des contre-sens dans l'interprétation qu'en fera le lecteur. Lorsqu'on est en train de transférer un message de la langue étrangère vers la langue maternelle, c'est comme si on était en train de recopier un texte ou de faire une photocopie. Une photocopie ne peut remplacer la copie originale. En suivant ce processus, il peut y avoir des fautes par-ci, par-là. De telles traductions servent mal les objectifs de l'auteur. En effet, mais lorsque les traductions manquent de clarté, leur mauvaise qualité

linguistique peut faire perdre le sens du message. J'ai remarqué que les étudiants rencontrent toujours ces problèmes d'équivalence lorsqu'ils cherchent à traduire littéralement. Il est important également de former les étudiants sur la manière d'aborder les différentes techniques de traduction. Par exemple, effectuer la modulation implique le changement de point de vue en remplaçant un mot de départ par un autre tout en gardant le même sens du message. L'emprunt sera le dernier choix au cas où on ne trouve aucune autre expression pour remplacer le mot ou l'expression de départ. Ceci parce qu'il y a le problème des termes intraduisibles, lequel peut être contrôlé par des activités de médiation lors des interactions.

4.4. 5 La perception de la sélection des textes de traduction

Au VFN, il existe une grande variété d'idées dans la sélection des textes, vu que chaque enseignant en fait usage selon sa discrétion ; ce qui fait qu'il n'existe aucune unanimité dans ce processus de sélection. Les enseignants effectuent la sélection des textes différemment selon le niveau des étudiants, le sujet d'actualité, les types de traduction-thème /version et les titres du cours sur le cursus de la traduction. L'enseignant B propose des textes qui doivent correspondre au niveau académique, lequel est mesuré sur la base des résultats du test de placement comme point d'entrée dans les trois différents groupes académiques : le groupe intermédiaire, moyen et avancé. Ainsi l'enseignant a déclaré que: *On est d'accord que l'étudiant est en train d'apprendre la langue étrangère et qu'il n'en maîtrise pas toutes les structures. D'ailleurs, c'est pourquoi le type de texte qu'on va lui proposer sera par rapport à son niveau d'apprentissage de la langue étrangère. Si la langue étrangère n'est pas encore maîtrisée, la langue maternelle est sensée être maîtrisée mais elle ne l'est pas.* Pour lui, ni la langue maternelle ni la langue seconde ou la langue étrangère n'a été maîtrisée. C'est ce qui pose problème non seulement dans l'apprentissage de la langue française, mais aussi dans la sélection et la traduction des textes.

L'enseignant E propose des textes d'actualité qui reflètent la culture de la société, sans mentionner le cas du niveau des étudiants : *Pour moi je choisis souvent des textes d'actualité. des textes qui ont tendance à avoir une signification d'actualité et je trouve que c'est inutile d'aller prendre des textes qui ne reflètent pas notre culture ou qui ne reflètent pas la politique dans le monde ou bien du Nigéria.* Les textes d'actualités sont des documents authentiques qui portent des traits de la réalité de vie et de la langue-culture. S'il est nécessaire d'employer les textes authentiques, les textes littéraires ont aussi leur place dans l'apprentissage de la langue.

L'enseignante D fait la sélection des textes en suivant la séquence des sujets au programme du cours sans mentionner ni le niveau ni l'actualité. Ce type de texte répond non seulement aux critères des théories de la traduction mais aussi au critère du dynamisme dans l'emploi de la diversité des textes de traduction en classe. L'énoncé de l'enseignante se trouve ci-dessous.

Si c'est pour enseigner les procédés par exemple, l'emprunt, le calque, l'adaptation, je dois chercher un texte qui donne des mots qu'on doit emprunter ou bien un texte qui doit faire

Au contraire, l'enseignant G fait le choix de textes selon le thème et la version ou les deux types de traduction. Pour cet enseignant, tous ceux qui enseignent le thème sont encouragés à choisir les textes sur la base du besoin d'analyse, mais ceux chargés de la version devraient se concentrer sur des textes diversifiés et les différences entre l'anglais et le français pour une raison de comparaison linguistique ou de style de langue. Il a déclaré :

La manière dont moi je choisis les textes est que : au premier abord, nous divisons notre cours suivant deux aspects : le thème, l'apprentissage de la traduction à partir de la langue maternelle vers la langue étrangère ; et la version, l'apprentissage de la langue étrangère vers la langue maternelle. Donc les groupes qui enseignent le thème ont toujours utilisé des textes et de les 'analyser; et nous qui enseignons la version, nous essayons toujours de présenter beaucoup d'aspects et de différences qu'on appelle la comparaison linguistique qui étudie la stylistique de la langue.

L'analyse des textes et la comparaison linguistique peuvent s'appliquer au thème et à la version. Il n'est pas impératif de les séparer puisque la traduction pédagogique admet ce qui peut faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Le thème et la version sont avantageux pour apprendre aussi bien la langue étrangère que la langue maternelle. Les textes que les enseignants vont choisir peuvent déterminer la participation des étudiants. Si par exemple le texte est trop abstrait, il est possible que les étudiants ne puissent pas bien participer.

Au contraire, si le texte est abordable et intéressant, il y a toute possibilité de la participation active, et l'apprentissage sera assuré. Ainsi, il faut toujours tenir compte de l'intérêt et du niveau des apprenants en choisissant des textes. Il n'y a pas de commun accord au sujet de la sélection de ces textes. Tandis que certains font la sélection suivant le niveau du regroupement académique au VFN, d'autres la font selon le thème général du cours de traduction. Je suggère une sélection basée sur les sujets thématiques portant sur les actualités qui peuvent introduire entre autres la réalité linguistique, culturelle, et sociale. Les niveaux standardisés des compétences linguistiques ont été indiqués dans le CECRL, mais

ils devraient être adaptés pour assurer l'uniformité dans la sélection des textes. Sinon, il sera difficile d'harmoniser l'évaluation de la performance des étudiants.

4.4.6 L'évaluation de la traduction en classe de langue

En didactique de langue, toute activité d'enseignement/apprentissage devrait donner lieu à une évaluation d'une manière ou d'une autre. C'est ainsi que les enseignants expriment leurs perceptions de l'évaluation en traduction. Pour l'enseignant J, l'évaluation porte sur *les problèmes fondamentaux de la langue et en traduction, la composition des phrases simples en français, les significations des mots, la structure de la langue, l'usage de l'adjectif qui vient souvent après le nom ou après le verbe.* Cet enseignant rédige des notes, par sa discrétion, sur le lexique, la structure et le sens de mots, mais ne suit aucune grille de note particulière.

L'enseignant G se sert d'un corrigé divisé en unités de traduction dans le texte. Donc, à chaque unité de production est allouée une note. Il n'y a pas de grille particulière, mais le texte est divisé selon les unités qui s'y trouvent. Comparativement à ce qui a été mentionné ci-dessous, cet enseignant évalue selon les subdivisions qui suivent: *la connaissance de la grammaire, de la langue et la compréhension du contexte, des mots ou les vocables utilisés.* Cette évaluation est nécessaire pour l'enseignant et les étudiants, étant donné la présence de lacunes linguistiques et d'écarts qui engendrent des problèmes d'usage du lexique correct.

En général, les corrections aident normalement les étudiants à reconnaître leurs fautes. Il est important de prendre en compte les éléments linguistiques et ceux de la traduction dans l'évaluation. Les stratégies métacognitives portent sur différentes stratégies d'apprentissage, qui sont applicables de manière générique à un large ensemble de disciplines. Elles permettent la règlementation et l'auto-évaluation de l'apprentissage, à part celles qui sont plus spécifiques à un domaine. Par exemple, apprendre à résumer un texte ou à rédiger un compte-rendu est une stratégie métacognitive puisqu'elle est transférable aux différents aspects d'apprentissage. Un résumé est un exercice qui peut s'effectuer dans une classe de langue ainsi que dans un cours de traduction. De la même façon, la médiation préconise une diversité d'activités qui aide l'apprentissage. Il est nécessaire d'établir des descripteurs de l'évaluation avec des annotations successives. Cette sorte de grille devrait être mise à jour chaque fois qu'il y a une introduction de nouveaux textes ou concepts conformément aux objectifs du cours.

Cette grille doit se composer des perspectives linguistiques et grammaticales ainsi que de médiation. De là, les évaluations formatives et sommatives entre autres seront prises en compte. En toute somme, l'évaluation doit être centrée sur les compétences à développer.

En plus des analyses des difficultés de l'enseignement/apprentissage du FLE et la traduction, les enseignants et les étudiants ont exprimé leurs opinions sur les leçons typiques de traduction. Ce qui me permettrait de comparer leur expérience vécue sur la pratique de celle-ci en classe de langue étrangère par rapport à ce que j'ai rencontré sur le terrain**.**

4.5 Les perceptions des interviews dans les leçons typiques de traduction

Les leçons typiques sont des séquences de cours présentées oralement par les enseignants et les étudiants au cours des interviews. Les énoncés produits ici, par les intervenants me permettent de percevoir la conception, le rôle et l'application de la traduction comme outil de communication dans une classe de FLE au VFN.

J'ai interviewé treize enseignants mais ici j'ai décidé d'interpréter les interventions de dix d'entre eux afin de ne pas répéter les mêmes idées. Même parmi les dix, il y a beaucoup d'idées similaires. Je ferai peu de références aux interviews d'une trentaine d'étudiants sur les leçons typiques car j'ai noté que leurs idées sur la leçon typique sont presque identiques du fait que leur pratique de la traduction se rapproche de la méthode traditionnelle à laquelle j'ai fait référence plusieurs fois dans cette recherche. Les données sur les leçons typiques sont systématiquement analysées sous ces rubriques suivantes : la traduction des textes, la méthode traditionnelle, les surprises inattendues, l'approche contrastive, la médiation, le plurilinguisme et la didactique d'apprentissage des langues.

4.5.1 Lire et traduire des textes

Les étudiants et les enseignants ont eu leurs cours de traduction suivant la méthode traditionnelle. Tout a débuté par la lecture individuelle en silence et/ou à haute voix, qui est suivie de la lecture collective, avant de passer à la traduction des textes à l'aide d'un dictionnaire. La trentaine d'étudiants que j'ai interviewés sur la leçon typique de traduction ont évoqué leur opinion de la méthode traditionnelle qui implique la lecture et la traduction des textes sans passer par des activités de médiation. Certains étudiants n'ont pas pu répondre à la question, car ils ne se sont plus souvenus de leur leçon de traduction. Pour faciliter leur expression, je leur ai posé des questions en anglais. Dans toutes ces présentations, les étudiants n'ont pas mentionné l'application des activités de médiation. Ils ont parlé rarement du travail en équipe ou le regroupement d'étudiants pour assurer les activités interactives qui selon moi pourraient rendre les cours plus efficaces et dynamiques.

La méthodologie traditionnelle de lire et traduire un texte accompagné d'un dictionnaire se retrouve dans presque tous les énoncés des étudiants. Je ne citerai qu'une des réponses représentant l'ensemble des avis des étudiants. Aussi longtemps que le dictionnaire sera un outil de base en classe de langue, il risque de ne rapporter que le sens littéral, sauf s'il est utilisé à bon escient. De plus, je n'ai pas entendu parler de l'usage de la médiation pédagogique. Voici ce que l'étudiant numéro 22 a évoqué: *It was based on a kind of topic, we were given a story to translate from English to French to English and when I was doing that translation, I was using my dictionary. I found new words and that way it helped me in my speaking French, when I was making a sentence I would remember that ok I saw this when I was doing my translation and it helped a lot in translation from English to French and vice versa, so translation has helped me in learning new words.*

En tout état de cause, cet étudiant a trouvé que c'était un bon exercice parce qu'il a découvert un nouveau lexique et ceci peut-être parce que la méthode traditionnelle est la seule méthode qu'il connait.

Néanmoins, les étudiants ont pu difficilement traduire des textes de l'anglais vers le français à l'aide d'un dictionnaire. Ils ont témoigné avoir acquis de nouveau vocabulaire pour enrichir leur connaissance de la langue française. Cependant, il est à noter que les étudiants n'ont pas mentionné qu'ils s'expriment bien. Pour mieux s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit en vue du développement des compétences linguistiques, il ne suffit pas seulement d'accumuler des mots, mais de les mettre en pratique.

L'enseignant C raconte sa leçon typique comme suit : *La leçon typique que j'ai est la première leçon aux étudiants qui font déjà la traduction. Donc, on leur donne le texte, on leur demande de lire peut-être en silence, ensuite nous lisons ensemble afin de comprendre les expressions dans la langue. Si par exemple le texte est en français, il faut traduire en anglais. Donc nous essayons de lire ensemble et de comprendre avant de leur demander de traduire. Souvent, moi je leur demande d'employer des dictionnaires.*

La présentation de la leçon typique par l'enseignant D n'était pas différente de ce qu'a énoncé l'enseignant C. Mais lorsqu'il a constaté que certains étudiants ont d'énormes difficultés, il a pu introduire la comparaison entre la grammaire anglaise et celle du français. Il a aussi fini par suggérer le travail en groupe, sans l'avoir fait lui-même. Ma recherche propose le travail en équipe en vue d'assurer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de langue.

4.5.2 Des surprises sur la médiation en leçon typique

L'enseignant A a présenté une version différente du cours de traduction incluant certains éléments de la médiation, fait auquel je ne m'attendais pas, puisque la plupart des enseignants ont fait leurs cours suivant la méthode traditionnelle. Cet enseignant déclare ceci :*Je viens en classe avec un texte en français, je fais un cours en exploitant, d'ailleurs, c'est là où la médiation intervient aussi. Je fais un cours entièrement sur le texte en français. Là, justement, voilà un point clé contre ceux qui pensent que la traduction n'est pas utile à la langue étrangère ; elle est. Vous avez un texte en français pour les étudiants apprenant le français, vous pouvez faire une étude de texte, étudier tous les aspects du texte que ce soit, la compréhension, le lexique, la grammaire, finir tout ça en langue étrangère avant de demander aux apprenants de traduire en langue maternelle*.

Au fait, la présentation de cette leçon typique par l'enseignant est une surprise parce qu'il a introduit un aspect de la médiation dans la discussion qui consiste en l'exploitation du texte de départ pour assurer la compréhension et la communication avant de passer à la traduction. Néanmoins, le travail d'équipe pour bien réaliser l'exploitation des textes n'a pas été indiqué. De plus, l'enseignant n'a pas mentionné spécifiquement l'activité de médiation dont il s'agit. Pourtant dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant dans sa leçon de traduction a reconnu l'importance de la médiation dans une classe de langue, qu'il a appliquée dans la version, en facilitant toute une discussion le texte à traduire. Par contre, la véritable pratique de la médiation n'a pas été réalisée dans les observations de classes. Dans la perspective de traduction pédagogique, le premier but est de faire apprendre la langue étrangère et le deuxième est de conscientiser les étudiants sur l'importance de la traduction. Il ne s'agit pas d'apprendre une langue pour l'apprendre car en fin de compte certains étudiants de licence qui apprennent une langue étrangère finissent par s'intéresser à la traduction dans les études supérieures au niveau de la maîtrise ou du doctorat.

Dans la leçon typique présentée oralement dans l'interview, l'enseignant E a commencé son cours comme les autres, c'est-à-dire la lecture, puis la compréhension et enfin la traduction, mais il a fini par introduire presque de façon inconsciente le résumé du texte. Cet enseignant a soulevé le problème de la gestion du temps, ce qui a rapport à notre problématique. Une heure par semaine pour la version ou le thème ne suffit guère. C'est pourquoi l'enseignant est obligé de donner le texte en avance. Si une heure ne suffit pas dans l'application de l'approche traditionnelle dans une classe de traduction, comment la serait-elle dans le cas où on se propose d'exécuter la diversité d'activités que comprend la médiation pédagogique.

Alors, il faudra plus de temps et une bonne planification du cours avant de l'exécuter. Peut-être, le cas de la gestion des activités sera un autre sujet de thèse à aborder.

4.5.3 L'approche contrastive en classe de FLE et traduction

Les étudiants ont témoigné avoir appris des expressions idiomatiques et des éléments de grammaire dans la leçon typique au moyen de comparaisons faites entre le français et l'anglais. Quant à la traduction pédagogique, le cours de grammaire peut être utilisé pour comparer les deux langues de travail.

The lecturer came and then he wrote something on the board precisely in the tenses of translation, as if you have the present tense, future tense and he tried to show us the differences between English and French. We discovered that in French there are more tenses, several ways of expressing a particular word than we have in English. We began to imagine the differences between the two languages and how the knowledge of both languages can actually help in the two languages. (Etudiant numéro 21)

L'emploi de la linguistique contrastive a pour objet l'identification des différences et des similarités entre différentes langues des apprenants. Ceci est avantageux surtout pour les débutants et faux débutants qui n'ont pas encore maîtrisé le français et leur langue maternelle.

L'enseignant C a demandé aux étudiants de lire d'abord le texte pour la compréhension avant de passer à la traduction, il a introduit aussi la lecture silencieuse. Cependant, l'enseignant A a fait une étude approfondie du texte en relevant les aspects grammaticaux et lexicaux avant de traduire le texte, pour une raison de comparaison linguistique entre l'anglais et le français. Si les étudiants doivent utiliser les dictionnaires dans la classe de traduction, il faudra apprendre comment le faire pour éviter le transcodage ou la traduction littérale car les mots doivent être toujours employés en contexte. Les enseignants ont affirmé être satisfaits de leurs leçons, mais être satisfait est plutôt subjectif du fait qu'il est difficile de le mesurer. L'enseignant E était véridique, car il a dit qu'il n'était pas totalement satisfait à cause du niveau des étudiants : *Pas totalement à causse du niveau, encore une fois à cause du niveau de nos étudiants. Faut pas s'attendre à avoir une satisfaction totale.*

4.5.4. La perception du plurilinguisme et de la traduction

Le plurilinguisme qui désigne la capacité de s'exprimer dans plusieurs langues est reconnu dans une classe hétérogène et multilingue. L'enseignant F a soulevé la question du plurilinguisme lorsqu'elle a utilisé le pidgin dans sa présentation de la leçon typique. Le

pidgin est le deuxième niveau de l'anglais standard c'est -à-dire le mélange de l'anglais et la langue maternelle pour avoir un nouveau code linguistique qui parait facile à comprendre. L'enseignant, pour des raisons de facilitation de compréhension, souligne les mots qui paraissent difficiles dans le texte et les explique en anglais et en pidgin. Bien que cet aspect se rapproche de la médiation, le pidgin n'a pas été consciemment adapté en classe de langue. L'enseignant G exprime ceci : *Parfois quand j'utilise le pidgin pour expliquer des choses, pour faire l'explication des choses, certains étudiants trouvent vite ce que je suis en train de dire. Et quand j'explique les différents termes en utilisant les deux langues, faisant la comparaison des langues avec les exemples, ils comprennent très vite. Là, je sais que ça donne de bons résultats ; et pendant l'examen, ils font bien.*

En fait cet usage de codes mixtes, les étudiants apprennent plus facilement et mieux. Cependant le fait que les étudiants réussissent bien à l'examen ne veut pas dire qu'ils ont bien maîtrisé la langue. Les résultats et le niveau de compétence dans la connaissance ne sont pas nécessairement compatibles. Cela veut dire qu'un bon résultat n'est pas équivaut à l'appropriation de la langue. La maîtrise de la langue vaut plus que le diplôme car la première est une base de la performance cognitive et efficace, qui peut être appliquée dans d'autres domaines de la vie. Néanmoins, la réussite à l'examen pour obtenir un diplôme fait partie intégrante du système académique.

D'une autre manière, l'enseignant B a représenté sa leçon typique pour montrer la possibilité d'appliquer le plurilinguisme dans un cours de traduction. Par exemple, l'enseignant écrit au tableau, une phrase en français : « Je mange du riz ». Et puis il demande aux étudiants d'écrire la même phrase parallèlement en leurs langues maternelles : haoussa, yoruba, tiv, igede etc. Pour montrer la pratique du plurilinguisme et de la linguistique contrastive, l'enseignant a demandé aux étudiants de retrouver ou de discuter les différences qui existent entre les phrases au niveau sémantique, lexical et autres. Cela veut dire que les étudiants ont fini par découvrir le sens du message eux-mêmes du fait que la traduction permet de saisir le contenu dans différentes langues. Les erreurs collectives peuvent être atténuées s'il y a des activités interactives ou en équipe visant à discuter les difficultés de traduction en classe. À part ce qui précède concernant le plurilinguisme, le transcodage ou même l'équivalence, il y a aussi la perception de l'enseignement/apprentissage implicite et explicite qui se rapporte à l'acquisition et l'apprentissage de la langue maternelle et la langue étrangère.

4.5.5 La perception de l'apprentissage implicite et explicite

Dans la didactique des langues, l'acquisition se distingue de l'apprentissage dans la pratique. L'acquisition des langues maternelles se fait de manière implicite, les parents et les membres de la communauté jouent naturellement le rôle d'enseignants-médiateurs et facilitent cette entreprise. Mais comparativement à ce qui se passe dans les universités où la majorité parlent déjà leurs langues maternelles, l'apprentissage du français dans ce contexte devient plutôt explicite difficile et exige donc la planification du cours. Pourtant, le VFN offre un environnement qui se rapproche légèrement de l'approche implicite où au moins certains étudiants essaient de parler le français malgré la diversité des langues en présence.

Dans la situation d'acquisition la langue est naturellement utilisée. Au contraire, si l'on apprend une langue étrangère et qu'on ne peut pas l'employer, à quoi sert-il de l'apprendre ? C'est la question soulevée par l'apprenant numéro 18. The *difficulty I have seen in learning French is sometimes when you are learning French and you don't use it, you forget it because it's not a Francophone environment. That is why I like this French Village, but over there in our universities when the lecture dismisses you cannot go back to the hostels to speak in French to somebody*.

Il souligne l'importance de la mise en pratique de la langue sinon la matière apprise risque d'être oubliée. Ainsi, le VFN en dépit de son milieu plurilingue la majorité des étudiants essaient de parler français ; ce qui n'est pas le cas dans leurs universités d'origine.

Les interviews et les observations menées au VFN m'ont permis d'observer que les étudiants posent rarement des questions en classe ; peut-être parce qu'ils ne connaissent pas bien les mots ou le vocabulaire à employer ou bien parce qu'ils hésitent à utiliser ces expressions. Cette question de manque d'interventions en classe peut être aussi attribuée au choix de l'approche didactique ou au comportement de l'enseignant.

C'est dans ce sens l'étudiant numéro 18 a évoqué ceci : *My difficulties in learning the French language, one it depends upon the lecturer or the approach of the lecturer taking the course, they make it look as if its [sic] excessively difficult and they don't encourage you.*Pour lui, le comportement ou l'approche de l'enseignant peut contribuer à la mauvaise performance des étudiants. Il est importent de mettre en pratique le critère de médiation caractérisant l'attitude de la coopération qui puisse influencer un enseignement efficace. Les critères concernant la médiation du comportement et de l'attitude ont été établis dans chapitre trois**.** La manière de présenter le cours est toujours importante. D'après l'étudiant 18, l'enseignant a présenté le cours de français de manière difficile. Si la leçon avait été

présentée d'une manière simple et naturelle, l'apprentissage aurait été plus compréhensif et communicatif. Peu importe la présentation, si le cours est difficile la compréhension sera aussi absente. Ainsi, il est important de réduire l'enseignement au processus d'une démarche planifiée afin d'assurer son efficacité. L'apprentissage implicite touche à l'acquisition de la langue suggérant que l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'apprenant de la langue et celui de moniteur de l'activité des étudiants. L'acquisition de la langue étrangère dans ce cas sera de manière inconsciente, non observable. De plus, c'est un processus naturel, spontané, personnel qui se déroule, généralement, dans le milieu naturel comme c'est supposé être au VFN. Tout dépend de la manière dont l'enseignant présente la leçon. Je considère que pour arriver à l'utilisation d'une langue étrangère, l'apprenant doit passer par les deux processus : implicite et explicite ; les deux étant importants pour arriver à communiquer de deux situations réelles.

4.5.6 La perception de la traduction et des quatre compétences langagières

L'enseignant A a évoqué cette idée, à la lumière de la traduction et des quatre autres compétences qui sont indissociables. *La compétence de compréhension, la compétence de rédaction également pour pouvoir réécrire dans une autre langue, ce qui est déjà écrit dans la première langue. Donc en matière de traduction, toutes les compétences ont leur importance.*

La traduction pédagogique devrait reconnaître toutes les compétences (écouter, lire, parler et écrire), si seulement la médiation est mise en pratique. C'est ce que le CECRL (2000) classifie comme compréhension orale /écrite, production orale / écrite. Le premier niveau en rapport avec la compréhension constitue l'écoute et la lecture d'un texte pour le besoin de la compréhension. La production orale peut se sentir quand les étudiants s'engagent oralement dans l'exercice de la traduction orale des phrases ou des textes. La production écrite fait partie de la traduction d'un texte. Quand la traduction se pratique pour l'apprentissage de la langue, elle se manifeste donc transversalement dans les quatre compétences. L'enseignant D explique que la traduction prédomine dans la compréhension et la production écrite : *Premièrement il va de soi qu'on reconnait que la traduction est un exercice écrit ! Donc, par-là, on peut dire oui à la communication écrite, bien entendu, qu'en la communication écrite, on aura la compréhension écrite et l'expression écrite. On pourra alors dire que la traduction peut se situer à l'intersection entre l'expression écrite et la compréhension de l'écrit*. Puisque la traduction se retrouve à l'intersection de l'expression écrite et la compréhension de l'écrit, celle-ci pourrait être introduite comme une cinquième compétence**.** Le processus de la traduction qui est essentiellement l'écrit n'a pas rejeté

l'oral. On peut lire et reformuler un texte oralement avant de le mettre à l'écrit. La traduction est communicative dans la mesure où elle fait partie de la médiation caractérisant, les compétences langagières.

4.5.7 La perception de la traduction comme outil communicatif et pédagogique

La communication dans la traduction ne se limite pas au métier des traducteurs professionnels, elle est fondamentale dans une classe de langue. Dans cette perspective, la traduction pédagogique peut servir d'outil communicatif dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Comment pourrait-elle servir d'outil linguistique communicatif dans une classe de langue ? A cet égard, l'enseignant D a évoqué ceci: *On pourrait s'appuyer sur la traduction pédagogique en classe de langue française pour communiquer, à amener l'étudiant aussi à pouvoir communiquer, à pouvoir extérioriser sa pensée tout en faisant appel aux connaissances acquises ou tout en utilisant la traduction pour pallier aux insuffisances, au manque de ressources linguistiques pour pouvoir s'exprimer*. La traduction représente donc un outil que l'enseignant peut utiliser pour passer ou communiquer un message pour le besoin de la compréhension dans et en dehors de la classe.

L'enseignant A ajoute que *la traduction c'est de la communication parce qu'on transmet des connaissances contenues dans une langue à des personnes qui ne parlent pas nécessairement cette langue. C'est alors un outil communicatif.*

Logiquement avant même d'arriver au niveau de la traduction professionnelle tout commence par la traduction pédagogique, qui sert à faciliter la compréhension et entre autres la maîtrise de la langue, dans une classe de langue. Selon le raisonnement ci-dessus, la traduction constitue un point de rapprochement communicatif entre des individus, soit au sein d'une salle de classe, soit entre traducteur -client. En plus, ce qui peut constituer un obstacle à la compréhension est enlevé par la médiation lors de l'explication des points difficiles. Ainsi, sans le truchement de l'activité de médiation, la communication est toujours brisée.

Il est généralement accepté que la traduction sert à transmettre des messages à des personnes qui ne parlent pas les mêmes langues ou qui se retrouvent dans la difficulté de compréhension. L'enseignant B ajoute que *la traduction est un outil linguistique appréciable en ce sens que l'apprenant est ouvert, l'apprenant fait face à des multiples découvertes linguistiques, découvertes lexicales et autres.* Ceci renforce l'idée que la traduction est un outil servant à l'interprétation du message, en permettant à l'apprenant de

dégager et de découvrir les éléments linguistiques pour accomplir l'objectif de la communication.

L'enseignant D est explicite lorsqu'il estime qu'*on pourrait s'appuyer sur la traduction pédagogique en classe de langue française pour communiquer, à emmener l'étudiant à communiquer, à extérioriser sa pensée en faisant appel aux connaissances acquises ou en l'utilisant pour pallier aux insuffisances, au manque de ressources linguistiques, pour pouvoir s'exprimer.* Ceci me montre que le recours à la traduction est indispensable pour remédier aux difficultés de compréhension en vue d'une meilleure communication. Comme il est normal dans une classe d'avoir des retours de la part des étudiants en classe, ces derniers admettent que la traduction est communicative à cause de son lien transversal avec d'autres aspects de la langue à savoir : la phonétique, la grammaire, le lexique et la stylistique

Il n'est pas facile de traduire un texte sans le comprendre, et il est impossible de comprendre un texte sans en faire consciemment ou inconsciemment une analyse linguistique. Il est possible aussi que l'apprenant puisse comprendre le texte sans analyse. Consciemment dans la mesure où le texte est compliqué, l'apprenant essaie de déterminer les éléments qui le composent ; inconsciemment quand les éléments linguistiques- sujets, objets, compléments dans le texte sont explicitement énoncés dans le texte. Lorsqu'on lit un texte en langue étrangère, on prend pause quelques fois pour comprendre de qui ou de quoi l'auteur parle. Cette réflexion, qui peut prendre quelques secondes ou même quelques minutes, que l'on veuille ou pas, est une sorte d'analyse linguistique.

4.5.8. Les représentations du plurilinguisme en traduction

À quoi sert-t-il alors d'apprendre plusieurs langues étrangères quand une seule par exemple l'anglais dans le cas du Nigeria peut servir de langue de communication nationale et internationale ? À cette question, quelques éléments de réponse peuvent être esquissés. Peut-être, plus on comprend des langues, plus il est facile d'en apprendre d'autres. Un milieu multilingue fait appel inévitablement au plurilinguisme, à la traduction ainsi qu'à l'apprentissage des langues. L'enseignant C opine ce qui suit: *dans un milieu multilingue comme le nôtre au Nigeria, la traduction à mon avis s'avère indispensable car, qu'on le veuille ou pas, en apprenant la langue, on apprend aussi à traduire et à enseigner à traduire parce que les étudiants étant plurilingues, réfléchissent, apprennent et communiquent avec un esprit bilingue ou plurilingue*.

Les étudiants du VFN se retrouvent dans une situation du bi-plurilinguisme d'autant plus qu'ils représentent presque toutes les multitudes des langues parlées au Nigeria. Mais connaître plusieurs langues en les maintenant dans des compartiments séparés et étanches ne suffit pas, c'est similaire pour l'approche monolingue. Néanmoins, le multilinguisme ne peut être qu'une variante du monolinguisme. C'est - à -dire que c'est l'ensemble de chaque langue qui fait le multilinguisme. Il faut savoir faire dialoguer les langues entre elles : c'est ce que le Conseil de l'Europe appelle le plurilinguisme. Apprendre d'autres langues est important puisque ce qui se dit dans l'une ne peut être ce qui se dit dans l'autre, avec tous les problèmes linguistiques qui s'imposent et sauf par moyen de la médiation. L'enseignant B a déclaré ce qui suit sur l'importance du plurilinguisme : *Il faut reconnaître que tout apprenant nigérian en classe de français langue étrangère a au moins un certain bagage linguistique, certaines habitudes, certains automatismes dans sa première langue. S'il est d'origine yoruba, il a la langue yoruba comme sa langue maternelle. Cet apprenant va essayer de reporter d'une manière ou d'une autre l'expérience de sa première langue sur celle qu'il veut apprendre*. Dans le cas du Nigéria très souvent beaucoup d'étudiants au niveau universitaire présentent des lacunes concernant l'expression en anglais. Il faudrait reconnaître la potentialité des langues maternelles dans la transmission des messages en vue d'assurer un enseignement efficace de la langue.

4.5. 9. La perception de l'usage de la langue maternelle en contexte plurilingue

« Faites-vous références à la langue maternelle et pourquoi ? » Cette question m'amène à apprécier l'importance de la langue maternelle dans une classe de FLE. Comme mentionné dans le cadre théorique, la langue maternelle est un répertoire de base pour tout locuteur ou interlocuteur en milieu plurilingue. La langue maternelle (LM) d'une personne devient évidemment une langue étrangère d'une autre et vice versa. Cette réalité renvoie à des notions très diverses de la LM, comme première langue acquise, langue parlée généralement en famille, langue identitaire, mais aussi dans certains cas, langues officielles ou langue de scolarisation qui pourraient remplacer les langues antérieurement acquises. Pour le cours de traduction au VFN, les deux principales langues de travail sont le français et l'anglais. D'autres langues autochtones s'ajoutent comme langues médiatrices pour besoin de la compréhension et de l'interactivité. Ainsi, la vraie langue première acquise dès l'enfance par l'apprenant se voit inévitablement investie d'un projet important sur le plan langagier en classe, car aucun apprenant ne peut se séparer de sa langue d'enfance. Cette langue est plus ou moins une fondation pour la construction de l'apprentissage fondamental. Voici ce que l'étudiante numéro 29 a évoqué sur la langue maternelle. Celle-ci considère la langue

maternelle comme fondement de l'apprentissage des autres langues, même si la langue seconde intervient aussi dans l'apprentissage de ces dernières: *Mother tongue sets the base for me to understand any other language. I think also English sets base or the foundation for me to understand every other language including my own very mother tongue. English sets as a base as a start up to do translation.*

La polémique sur l'introduction de la langue maternelle dans l'enseignement de langue étrangère reste d'actualité. Qu'on le veuille ou non, les enseignants utilisent la langue maternelle dans leurs cours, et ce, même dans les trois cycles afin d'essayer de faire passer les messages aux étudiants. J'ai essayé d'explorer les perceptions des enseignants /apprenants face à l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue. Il est généralement entendu chez les enseignants que la langue maternelle facilite la compréhension langagière, mais pour pouvoir manipuler cette langue en classe il faut néanmoins la maîtriser.

De façon unanime, l'enseignant A a apporté cette idée que : *dans le cas de l'enseignement, lorsqu'il y a le dos au mur, cela lui permettra de gagner du temps en faisant référence à la langue maternelle que les étudiants comprennent. Moi je le fais mais pas de manière abusive !* Tourner le dos au mur veut dire que l'enseignant est bloqué et ne peut pas passer son message en se servant de la langue étrangère alors il utilise la LM pour faire des explications des expressions difficiles. Cet enseignant prouve ainsi qu'il ne s'agit pas d'utiliser arbitrairement et unilatéralement la langue maternelle, mais de l'employer si nécessaire pour simplifier l'enseignement-apprentissage. Il n'est pas question non plus d'employer la LM au hasard mais de justifier son rôle dans le contexte. Cet usage peut passer par l'explication, le résumé, la reformulation ou par d'autres moyens ou techniques de médiation. Pour construire une idée en langue seconde, il est fort probable que l'individu ait déjà reformulé cette même idée en langue maternelle avant de l'exprimer.

Les enseignants font par exemple appel aux langues maternelles des étudiants pour expliquer et illustrer les similarités et les différences entre le français et l'anglais dans la poursuite de l'analyse contrastive. Alors que certains enseignants sont d'accord pour l'usage de la langue maternelle, une poignée d'étudiants affirment que le bon résultat ne réside pas dans l'usage de la LM qui en fait est plutôt source d'interférences, un frein à l'apprentissage /enseignement. Il est néanmoins avantageux, s'il n'y a pas d'autres moyens d'utiliser la LM dans une classe de FLE pour arriver à la compréhension.

4.5.10. La traduction et le plurilinguisme dans l'immersion linguistique

Le pluralisme linguistique qui était considéré comme un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère est paradoxalement devenu, à l'ère de la mondialisation, un excellent vecteur de richesse linguistique. L'apprentissage d'une langue étrangère ne sépare pas de la langue maternelle. Ainsi, par extension, le français langue étrangère, la traduction, plus la médiation voire le plurilinguisme se manifestent en milieu d'immersion linguistique. L'enseignant E a déclaré: *Oui, il y a un rôle, un rôle non négligeable dans l'apprentissage de langue. Il y a certains qui ne comprennent pas, peuvent dire est-ce qu'en réalité les gens sont venus pour l'immersion. Est-ce qu'en réalité la traduction est utile ? Ceux qui ont fait le programme savent que c'est utile. Euh, la traduction. Donc, euh dans le programme d'immersion, et comme je le disais déjà on est obligé de faire référence à la langue traditionnelle, à la langue locale.* D'après cet énoncé l'enseignant reconnait le rôle de l'immersion linguistique qui implique le développement involontaire des compétences et la pratique de la traduction partant des langues en contact avec la langue étrangère. Comme dans la traduction, le rôle de la langue maternelle est important dans l'immersion linguistique. À l'ère des échanges internationaux de plus en plus intenses dans tous les domaines de la vie économique, sociale, culturelle, il est difficile d'imaginer une classe homogène, même une société unilingue.

Dans l'ensemble, le programme d'immersion linguistique au Nigeria vise à faciliter l'apprentissage- enseignement du français langue étrangère. En effet, je peux également dire que c'est un milieu attrayant pour poursuivre l'apprentissage de la langue seconde. L'enseignant E atteste que les étudiants travaillent mieux en français après avoir suivi le programme d'immersion : *Ce programme linguistique aide les étudiants à mieux apprendre le français. Avant de venir au Village, la plupart des étudiants ne savaient rien, surtout dans la grammaire et tout ça mais après leur expérience au Village, il y a toujours une amélioration il faut dire la vérité.*

L'enseignement du français par immersion au Nigeria est une réponse positive aux aspects, à la fois politiques, sociaux et linguistiques du pays. L'immersion correspond à une présence totale dans un milieu où toutes les activités se déroulent en français ; mais la réalité de l'environnement immédiat et plurilingue est un défi auquel il faut toute une approche plurilingue et médiatique pour arriver au résultat escompte.

En général dans un contexte plurilingue, l'objectif de la didactique de langue n'est pas uniquement la maîtrise parfaite de la langue, mais le réemploi du vocabulaire ou des actes de parole. En outre, la traduction pédagogique qui devrait être repositionnée comme acte de

communication devrait chercher à simplifier l'usage de la langue étrangère à travers l'interactivité médiatique. Car cette dernière répond au besoin social, culturel et linguistique plurilingue des étudiants. Pour permettre aux étudiants de bien réussir le programme d'immersion, on est obligé de faire référence à la langue locale. Ceci peut faciliter la compréhension des étudiants au moyen des activités de médiation, un processus d'appréhension et de communication. Il faut noter que les étudiants de quelques universités n'ont commencé la traduction que dès leur arrivée au VFN. Il s'avère donc nécessaire d'approprier le rôle de la traduction et de sa forme de médiation linguistique au programme d'immersion.

4.6 La perception sur la médiation en classe de langue étrangère

Cette dernière partie de ce chapitre a pour objectif d'interroger la manière dont les acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités nigérianes comprennent la notion de la médiation linguistique/pédagogique. Suite à ma recherche et mon intervention dans le domaine de la traduction et de la médiation au VFN, j'ai noté qu'il y a une grande omission de l'emploi ou l'application de la traduction médiatisée par les enseignants.

Dans l'ensemble, ces derniers ont accepté que l'usage de la médiation soit important dans une classe de langue. Néanmoins, ce n'est que de manière inconsciente qu'ils l'utilisent et non de façon remarquable. Il faut qu'il y ait une véritable prise de conscience pour bien exploiter les apports positifs de la médiation en classe de langue étrangère. Voici des réponses des enseignants à cet égard : L'enseignant B a évoqué ceci : pour la *médiation en classe de traduction, sans faire cas à cela, sans le mentionner bien sûr, pour que l'apprenant puisse bien écrire ; on utilise la traduction pour qu'il puisse comprendre le message exprimé dans l'autre langue, pour qu'il puisse découvrir d'autres mots, d'autres styles d'écriture, d'autres styles de reformulation. Donc, cette médiation-là, elle est là, on l'utilise sans savoir.* Pour cet enseignant, la traduction équivaut à la médiation d'autant plus qu'il est en train d'employer la médiation inconsciemment, malgré l'existence d'une différence entre les deux. Si l'enseignant utilise la médiation inconsciemment, cela veut dire que la prise de conscience de cette approche est inexistante; sinon cet enseignant l'aurait bien adaptée dans le processus de la traduction.

L'enseignant D prétend être un usager de la médiation en ces termes: *En matière de médiation chez moi, c'est que je n'utilise pas les jeux de mots, mais j'utilise l'explication de textes, la reformulation, la compréhension de texte ; parce que lorsque vous lisez un texte et vous voulez comprendre une phrase, il faudra la reformuler, dire ça autrement.*

Contrairement à cette affirmation, je n'ai pas vu ces aspects mentionnés, surtout la reformulation et le résumé en classe au cours de mes observations. Il est pertinent de dire que l'absence de la médiation est évidente au VFN, ou qu'elle est limitée à quelques individus (à l'instar de l'enseignant D), qui prétendent pourtant l'utiliser. Je me permets de penser que l'omission de la médiation était plus ou moins systématique cela est d'autant vrai que la quasi-totalité des enseignants n'en avaient pas fait usage régulier lors des cours typiques. Cette position est corroborée par le fait que parmi les nombreux critères de la médiation susmentionnée, les enseignants de français langue étrangère n'avaient pratiqué qu'un ou deux. Par exemple, l'usage de la langue maternelle pour expliquer ou résumer un extrait ou expression qui parait difficile en classe. Je peux par contre ajouter qu'une poignée d'éducateurs avaient une idée fine de la médiation pédagogique. Mais, les données ont confirmé que les professeurs de français langue étrangère ont reconnu l'importance de la relation entre la traduction et la médiation dans l'acquisition des langues.

4.6.1. La perception du rapport entre médiation et traduction

La traduction et la médiation sont des actes de communication, qui coopèrent vers la bonne acquisition des langues. La plupart des enseignants acceptent l'idée du lien entre médiation et traduction. L'enseignant D a évoqué ce qui suit*: la médiation est une manière de procéder par la négociation pour faire passer le message alors que la traduction, c'est la recherche de l'équivalence donc ce n'est pas vraiment de rapport en tant que tel, mais plutôt la complémentarité.*

La complémentarité que partagent la traduction et la médiation représente un lien, un rapport important. J'observe tout court que, ce que la traduction ne peut pas réaliser seule en classe de langue, par exemple la compréhension intégrale du texte, la médiation peut l'accomplir et, par conséquent, enrichir la traduction et améliorer le dynamisme de l'enseignement de la langue. Malgré la réalisation du lien entre médiation et traduction par les enseignants, il reste à savoir combien parmi eux adoptent la pratique de la médiation et de quelle manière, en version et thème ?

4.6.2 Les perceptions sur l'adaptation de la médiation en thème et en version

Dans les entretiens avec les enseignants, j'ai voulu savoir lequel des deux types de traduction, thème et version, est plus adaptée à la médiation? Il est important de noter que le thème et la version ont été utilisés pendant les cours que j'ai observés en classe. Ce sont les deux formes de la traduction pédagogique et suivant lesquels les étudiants font la traduction des textes de la LM vers la langue étrangère et vice-versa.

S’agissant du rôle de la traduction qui teste le réemploi des structures, le thème et la version peuvent être systématiquement mieux faits en passant par la médiation qui servira de tremplin à la compréhension d'un document écrit en langue étrangère ou maternelle. Les enseignants ont réaffirmé que la médiation peut être appliquée stratégiquement dans la traduction pédagogique Dans l’ensemble, l’enseignant C opine que dans un cours de traduction *les étudiants apprennent la langue ; ils réfléchissent et communiquent avec un esprit bilingue ou plurilingue.*

Abondant dans le même sens d’application du thème et de la version dans une classe de langue, l’enseignant A, dans l’entrevue, a énoncé que la médiation y joue un rôle important même si elle par mieux adaptée au thème. C’est l’avis qu’ont partagé presque tous les enseignants interviewés. Cela veut dire que les activités médiation par exemple le résumé et la reformulation sont mieux effectuées dans la langue mieux maîtrisée par les étudiants :

Premièrement, si vous traduisez de la langue maternelle à la langue étrangère, moi je dis souvent de la langue, la mieux comprise vers la langue la moins comprise, écoutez, au moins dans la langue maternelle ou la langue seconde de l’apprenant, on suppose que l’apprenant maîtrise cette langue. Donc on n’aura pas beaucoup de temps à passer sur un tel texte. Comment reformuler cela en langue étrangère, en faisant reformuler la même chose que l’apprenant reprenait dans sa langue maternelle, c’est là où la reformulation est plus productive ; parce qu’il comprend déjà ce qu’il veut dire en langue maternelle. Vraiment on peut toucher à toutes les compétences en traduisant un texte de la langue étrangère vers la langue maternelle ou en langue seconde.

Pour cet enseignant, il est plus simple de traduire de la langue maternelle vers la langue étrangère. Il adopte ici le principe de passer du connu à l’inconnu. Ceci suppose la maîtrise préalable de la langue maternelle par l’apprenant et la capacité de résumer ou de reformuler en vue de s’exprimer en langue étrangère. Il effectue le résumé de texte soit en langue maternelle soit en langue étrangère. Cela veut dire que la médiation peut s’appliquer dans le thème et la version.

Pour l’enseignant B, l’étudiant aura été invité à penser en profondeur avant de choisir l’expression appropriée. Il a affirmé que : *la médiation est plus profonde dans le thème lorsqu’on traduit vers la langue qu’on ne comprend pas très bien en ce sens que là, on est obligé de voir plusieurs possibilités. On réfléchit d’avantage, on suggère, on tente beaucoup avant de choisir toujours avec un petit doute de ce qu’on propose.*

Pour cet enseignant, la médiation est plus adaptée au thème puisque l'étudiant doit pouvoir mieux réfléchir dans sa langue maternelle avant de composer des expressions en langue étrangère. Il peut effectuer plusieurs reformulations avant de choisir les expressions plus appropriées dans la langue étrangère. Mais pour traduire vers la langue maternelle l'étudiant a probablement une idée fixe du résultat et du sujet de l'expression.

L'enseignant J n'est pas non plus loin de l'enseignant précédent ; il partage la même idée que le précèdent sur l'utilité de la médiation. Pour le thème et la version, il soutient l'idée que la médiation est beaucoup plus employée dans le thème, ajoutant qu'il est plus simple de se servir d'exemples pratiques dans sa propre langue pour aider l'apprentissage de la langue étrangère. De vive voix, cet enseignant a exprimé ses idées ainsi: *Tout d'abord, la médiation est adaptée dans les deux types de traduction parmi d'autres. Prenons le cas de nous anglophones, qui recevons les étudiants dont la langue maternelle n'est l'anglais, donc, la médiation dans ce contexte est plus active dans le thème. C'est-à-dire prenant la langue maternelle vers la langue étrangère. Parce qu'on se met à acquérir la langue étrangère, il faut se servir des exemples pratiques dans la langue de soi pour acquérir la langue étrangère.*

Par contre, selon l'enseignant G, la médiation est adaptée au thème, mais beaucoup plus appropriée à la version. Pour lui, les étudiants peuvent vite trouver des expressions culturelles en partant de la langue étrangère vers la langue maternelle. Il a évoqué ce qui suit: *D'une culture étrangère vers une culture maternelle, c'est beaucoup plus facile aux étudiants de voir la différence entre ces cultures et les manières de dire les choses. La langue maternelle aide l'étudiant à savoir exactement de quoi il s'agit dans la langue étrangère et on apprend la langue étrangère mais en partant d'une culture maternelle vers une culture étrangère.*

Dans l'ensemble des points de vue exprimés par les enseignants, on retient que la médiation peut s'appliquer aussi bien à la version et qu'au thème du fait que l'étudiant peut apprendre la langue étrangère partant de sa langue maternelle pour découvrir l'inconnu dans la langue étrangère. Je partage cette même idée contrairement aux professionnels qui pensent que la traduction se pratique uniquement vers la langue maternelle validant ainsi seul, le thème. Comme on peut s'en apercevoir, plusieurs compétences sont perceptiblement en application dans l'exercice de la traduction, même s'il apparait que de temps à autres la médiation est accentuée dans l'une ou l'autre type de traduction.

4.7 Conclusion partielle

J'ai pu établir dans ce chapitre une relation entre les perceptions sur le FLE, la traduction, le plurilinguisme et la médiation pédagogique suite à l'analyse des interviews. Les difficultés qui se manifestent dans l'apprentissage / enseignement représentent une opportunité pour la dynamisation de la didactique des langues. L'apprentissage d'une langue étrangère implique le bi-plurilinguisme en milieu plurilingue comme celui du VFN. La critique portée contre la traduction est aussi importante que le souci d'exploiter la potentialité du plurilinguisme au moyen de la médiation pédagogique. Les perceptions des enseignants sur la médiation montrent l'existence d'un lien qui demande à être examiné de près, entre la médiation et la traduction pour un meilleur enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Pour motiver les apprenants à apprendre une langue étrangère, il faut considérer tout ce qui peut faciliter l'apprentissage de cette langue. Il est par exemple nécessaire de reconnaitre les langues des étudiants dans la perspective du plurilinguisme. Aussi, l'enseignant doit bien jouer son rôle de médiateur pour motiver les apprenants. Enfin l'adaptation de la stratégie de médiation peut mieux encourager les apprenants sur tous les plans.

CHAPITRE 5 : LES SENSIBILISATION, LES OBSERVATIONS DE CLASSES ET LES STRATÉGIES D'INTÉGRATION EN CLASSE DE LANGUE

5.1 Introduction

Ce chapitre est reparti en trois sections. La première vise à voir si les enseignants sont sensibilisés à l'usage de la médiation pédagogique au VFN, le centre d'immersion linguistique. La deuxième porte sur l'analyse des observations de classes relevant les pratiques de la traduction pédagogique et la manière dont la médiation y est intégrée. En outre, il est question d'approfondir et de prolonger ce qui a été évoqué sur la pratique de la traduction et les leçons typiques présentées lors des interviews. Il s'agit aussi de la discussion sur le rôle du plurilinguisme dans la didactique des langues. Dans la troisième section, je propose des stratégies de médiation en classe de FLE. Le but est d'analyser les données à base des questions critiques dans la mise en application de la médiation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et aussi de la traduction en milieu plurilingue.

5.2 La sensibilisation à la médiation pédagogique

Dans cette étude, j'ai interviewé treize enseignants mais je n'ai analysé que les données d'entre eux. En effet l'un des enregistrements a été mal effectué et je n'y ai pas pu avoir accès. Les données de deux enseignants ont trop de ressemblances avec celles d'une autre ; ainsi je les trouve inutiles pour cette étude. Je rappelle que les données recueillies sur les perceptions des trente étudiants ont été analysées dans le chapitre précédent. Dans ces données, j'ai remarqué l'absence de la sensibilisation à l'usage de la médiation. Néanmoins, faut-il sensibiliser les enseignants certifiés afin qu'ils prennent leur responsabilité dans l'enseignement des langues? Si cela ne s'applique pas dans le cas général, il s'agit ici donc d'éveiller les enseignants à l'ère de la modernité vers l'application de la médiation pédagogique selon ce que propose le CECRL en rapport avec la perspective socioconstructiviste. Le but étant d'assurer la dynamique de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Autrement dit, la sensibilisation à la médiation vise à permettre aux enseignants de faire développer chez les apprenants les compétences langagières bi-plurilingues dans une classe de langue. Cette sensibilisation vise aussi à développer, dans les rangs des enseignants et des apprenants, des représentations positives et des attitudes d'ouverture à la diversité langagière afin de faciliter la maîtrise de la langue étrangère. Dans l'ensemble, la sensibilisation à la médiation vise à préparer les apprenants et les enseignants à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et à l'usage de la traduction dans une perspective plurilingue. Toutefois, par rapport à l'idée que ces enseignants se font de la

médiation, il est évident qu'ils ne sont pas sensibilisés à l'usage de ce procédé dans une classe de langue.

J'analyserai dans les lignes suivantes les déclarations des enseignants concernant la sensibilisation à la médiation pédagogique et à l'apprentissage du français langue étrangère. L'analyse de ces données sera systématiquement discutée suivant deux axes à savoir : l'absence de la sensibilisation et la difficulté de la sensibilisation.

5.2.1 L'absence de la sensibilisation

Au début de l'interview, les enseignants ont été mis au courant du sujet de la médiation pédagogique en se basant sur le point de vue du CECRL sur la reformulation, le compte rendu etc. Tout enseignant de langue étrangère aujourd'hui doit avoir dans sa poche des principes du CECRL pour pouvoir pratiquer la médiation pédagogique. Contrairement à cet impératif, l'enseignant B a avoué, selon sa connaissance, que les enseignants n'ont pas été sensibilisés à la médiation pédagogique. Ceci est évident dans sa déclaration : *On n'en parle pas ou on ne sensibilise personne et pour moi c'est la toute première fois que quelqu'un me pose une pareille question.* Pour cet enseignant, c'est toute la première fois qu'on lui a posé des questions sur la sensibilisation à la médiation. Enseignant D a déclaré ceci : *Je dirais non que les enseignants ne sont pas suffisamment sensibilisés*. Pour l'enseignant D même si les enseignants ont été sensibilisés l'effet n'a pas été senti.

L'enseignant F affirme selon son énoncé que ce n'est pas tous les enseignants qui partagent l'idée de la médiation pédagogique. *Il faut qu'on se dise la vérité, il faut qu'on dise la vérité. Ce n'est pas tous les enseignants qui partagent cette idée de la médiation pédagogique.* L'enseignant G a affirmé que les enseignants dans les écoles secondaires ne sont pas sensibilisés à la médiation pédagogique. Ceci fait qu'ils dépendent des manuels d'enseignement qui ne dépassent pas le cadre élémentaire de la communication. C'est parce que ces manuels n'ont pas du tout traité de la médiation, sinon les enseignants auraient eu une idée de la pratique de cette approche dans une classe de langue. Toujours d'après l'enseignant G, c'est sous-entendu qu'ils n'ont pas accès au document du CECRL qui traite de ce concept de la médiation pédagogique et, par extension ces enseignants sont *enfermés dans les manuels et qu'ils n'ont jamais cherché à sortir du cadre des manuels. Les questions de sensibilisation je sais qu'il y a certains professeurs qui n'ont jamais eu à dépasser le cadre élémentaire de la communication. Certains de nos collègues surtout dans le corps secondaire qui sont pratiquement enfermés dans les manuels et qui n'ont jamais cherché à sortir du cadre des manuels. La preuve c'est que la plupart de nos étudiants qui*

arrivent aujourd'hui à la faculté et qui veulent faire français, ils veulent le faire faute de mieux. Selon ces énoncés, la réalité c'est que les enseignants ne sont pas au courant de la pratique de la médiation dans la salle de classe. S'ils e étaient sensibilisés cela serait largement perceptible dans le dynamisme de l'enseignement-apprentissage des langues.

De plus, au niveau universitaire, la question de la médiation est loin d'être une réalité. L'enseignant G a évoqué cette idée en affirmation : *La première chose que moi j'ai trouvé surtout au niveau de l'université, c'est que cette méthode de la médiation est toujours au niveau d'un rêve parce que le résultat des étudiants qu'on nous envoie ici au village ; je ne dirai pas bon qu'ils sont des étudiants nuls ! Mais je dirai que la plupart du temps, on nous envoie des débutants. Vous voyez cela montre que cet aspect de la médiation n'est pas encore une réalité au niveau des universités nigérianes.*

Le constat de l'enseignant G nous présente la problématique du niveau débutant des étudiants, et le manque de la médiation dans l'enseignement de la traduction. Les étudiants ayant un niveau bas sont confrontés à des problèmes au cours de la traduction qui leur parait difficile. Dans cette circonstance, la médiation qui n'est qu'un mythe demande présentement une réflexion pour sa mise en scène dans la didactique des langues.

Néanmoins, certains enseignants sont sensibilisés inconsciemment à l'usage de la médiation selon l'enseignant D: *Mais je pense que pour moi, oui, parce-que si la médiation comprend l'usage de la langue, le jeu de rôle, la paraphrase etc, c'est la traduction. C'est ce que j'emploie qui fait que les étudiants comprennent le texte qu'on leur donne à traduire.* Si les enseignants utilisaient la médiation par hasard et sans prise de conscience, cela ne veut pas dire qu'ils ont déployé les efforts déterminants et systématiques dans sa mise en œuvre. Le professeur conscient de la dernière est différent de celui qui dispense le cours basé simplement sur l'intuition. La véracité d'usage de la médiation n'est pas encore assurée sinon les étudiants de leur part en parleraient. Les enseignants ne font pas usage du CECRL parce qu'ils ne sont pas bien formés dans ce domaine. C'est ce que l'enseignant C résume lorsqu'il dit : *nous ne faisons pas attention au CECRL parce que, soit les gens ne sont pas bien formés, soit que les gens ne sont pas informés. Non seulement sensibilisé, mais formé aussi parce que moi je peux croire que beaucoup de gens qui enseignent la traduction dans nos institutions n'ont même pas une connaissance au niveau du CECRL ni de la médiation ; donc il est nécessaire d'attirer l'attention sur cette partie-là.* D'après ce qui précède, il est important de se motiver et de se sensibiliser à l'usage de la médiation. Peut-être que les enseignants n'ont pas eu de formation au préalable afin de penser même à la formation de recyclage. Il n'y pas eu une prise de conscience préalable de la médiation,

ainsi la sensibilisation n'était pas évidente et la pratique ne peut être mise en œuvre d'autant plus qu'il n'y a aucun accord pour le besoin de cette sensibilisation. Il a été donc avancé que les enseignants soient formés afin de pouvoir former les apprenants. Malgré ces souhaits pour la campagne de la sensibilisation en faveur de la médiation pédagogique, il existe certains facteurs qui peuvent empêcher la réalité de cette sensibilisation.

La mobilisation vers la sensibilisation est difficile parce qu'il y a un manque de matériels, ou de supports pédagogiques, ainsi que des conférences et séminaires destinés à la réflexion sur ce sujet. Braescu (2010) classe donc la sensibilisation et les supports matériels comme une des composantes de la médiation. Il est nécessaire de fournir non seulement les matériels pédagogiques mais aussi les supports immatériels comme les débats et les conférences afin de dynamiser et démystifier l'emploi de la médiation. Les supports matériels et immatériels pour moi sont importants pour bien effectuer la sensibilisation. L'enseignant I a évoqué ceci : *Chez les enseignants et si je peux juger de mon expérience ici, il n'y pas de sensibilisation. On ne peut pas vous envoyer pour des conférences et séminaires, etc. Mais si les universités peuvent mettre assez d'investissements : avoir des ordinateurs, avoir les autres dispositifs qu'il faut avoir, je crois que ça sera mieux, même sensibiliser les étudiants.*

D'après ce qui précède, s'il y a des conférences et des séminaires pour former à la médiation à part de ce qu'on fait en classe de langue, les enseignants et les apprenants seront mobilisés à la sensibilisation et puis à la mise en place de la médiation. Par conséquent les étudiants peuvent être emmenés à développer des attitudes actives et des compétences cognitives et métacognitives. La sensibilisation à la médiation doit être un motif collectif géré par les acteurs et les parties prenantes de l'enseignement au Nigeria.

5.3. Les observations de classes

Cette section traite de la pratique de la traduction dans une classe de FLE selon ce que j'ai restitué des observations de classes. Cette partie m'a permis de montrer combien la traduction a été adaptée à la médiation pédagogique en tenant compte de la classe plurilingue. Etant donné l'occasion de comparer ce que les enseignants et les étudiants ont évoqué oralement dans leurs leçons typiques. Partant de la perspective des observations, quelques critères ont été établis pour servir de grille d'observation, tels que l'espace-classe, la relation enseignant-étudiant, la communication langagière, la méthode employée, et l'absence/présence de caractéristiques de médiation en classe de FLE.

5.3.1. L’espace-classe : un lieu d’apprentissage

Dans les observations, il était évident qu’au VFN la disposition des sièges ne permettait pas aux enseignants de circuler librement. En effet, cette disposition d’avant en arrière, les uns derrière les autres, encourage plutôt la communication unidirectionnelle enseignant-étudiant (Okom, 2018). Cela empêche les étudiants de parler entre eux car, la plupart du temps, ils ont le regard fixé sur l’enseignant. Selon Perrenoud (1999), ce type de disposition ne correspond qu’au modèle traditionnel de l’enseignement en classe de groupe.

La disposition des sièges en classe doit être celle qui permet la pratique des activités de médiation, comme des interactions entre apprenants dans de petits groupes de travail. C’est donc la disposition des tables en forme de U qui est appropriée car, en plus d’octroyer une position centrale et particulière à l’enseignant, elle favorise l’attention et l’implication de tous dans la discussion. De même, les dispositions en carrée, en rectangle et en cercle permettent les échanges discursifs. La taille importante des classes impose la formation de petits groupes interactifs, mais avec la disposition des places dans une classe typique de 40 étudiants ou plus, très peu d’étudiants s’expriment pour répondre aux questions. Dans l’ensemble et le plus souvent, l'espace-classe et l'établissement lui-même, paraissent comme une donnée intangible, comme une contrainte sur laquelle on n'a pas de prise. C’est ainsi que les salles et les équipements sont imposés.

La norme fait que les enseignants passent d’une salle à l’autre pour dispenser des cours comme si toutes les matières sont les mêmes, pouvant suivre le même type d’arrangement. Si l'enseignement reste trop figé, il est fort probable qu’il ne puisse pas faire passer le plaisir de la découverte scientifique ou assurer des activités interactives en classe de langue. Selon Cicurel (2002), le dispositif éducatif produit lui-même des discours traitant la transmission de la discipline en question. Si le temps est une variable importante dans l’enseignement et la formation, l’organisation de l’espace en est une autre. Elle peut influer sur le processus didactique en classe. Il est alors important de diversifier les situations d'apprentissage, en prenant en compte la classe hétérogène. Quand bien même la participation individuelle des étudiants est importante, elle ne doit pas remplacer non plus le groupe de travail qui joue son rôle complémentaire dans une classe de langue.

5.3.2 La relation: enseignant-étudiant

Comme je l’avais susmentionné, la participation était unidirectionnelle dans presque toutes les classes observées. Je me permets de dire que la relation enseignant-apprenant est verticale et donc moins diagonale et horizontale, d’où peu d’échanges entre les apprenants

et l'enseignant. Cependant, les observations montrent que les étudiants semblaient être à l'aise, et les enseignants ont démontré au moins un climat de camaraderie.

Et, en classe, le climat détendu dans un cadre serein est impératif pour pouvoir susciter l'envie de participer et favoriser l'esprit de travail en groupe qui n'a malheureusement pas été évident dans des classes. Il est sous-entendu que les enseignants considèrent une atmosphère détendue comme des signes de relâchement. On sait que la culture d'apprentissage d'origine et ancienne de l'enseignant interdisait toute forme de familiarité entre enseignants et apprenants dans le but de garantir le respect de la hiérarchie et la discipline. La relation entre enseignants et étudiants est sans doute une relation hiérarchique selon les modèles classiques suivant lesquels l'enseignant devait se poser comme celui qui décide intégralement le déroulement des activités et des techniques pédagogiques à mettre en place ; c'est lui qui dirige l'évaluation des résultats. Dans cette relation, l'apprenant a tendance à cultiver une auto-perception négative et ainsi à inhiber sa capacité de prise d'initiative, vu que ses compétences sont limitées du fait qu'il ne connait pas assez de choses. C'est ce qui fait que les étudiants se sont montrés timides en salle de classe. Cependant un milieu émotionnellement sécurisant, qui laisse une place à l'empathie, à la préservation de l'estime de soi, sera alors un cadre de réussite pour l'apprenant. En effet, dans cette relation qui me parait indifférente entre enseignant-apprenant se dégage l'absence des critères de médiation en différents aspects, à savoir : l'acte de partage des tâches, la réciprocité et rétroactivité, la coopération et la participation, l'application de cogestion de la tâche, les critères de repères, les objectifs spécifiques du cours et l'apprentissage de la traduction assistée par ordinateur faisant partie de TICE.

5.3.2.1 Les tâches partagées et non partagées

Dans toutes les classes observées, le partage des tâches entre les étudiants et l'enseignant était trop minimal pour accepter l'existence de ce type d'activité de médiation dans les classes. De même, aucune activité ne s'est organisée en équipe pour des discussions interactives. L'enseignant B a tenté de repartir les étudiants en équipe de travail mais il n'a pas eu le temps de contrôler les groupes respectifs. De plus, aucun de ces groupes n'a présenté son travail devant la classe pour des discussions générales. Pendant l'exécution d'une tâche en classe, il faut prendre en compte les compétences de l'apprenant, les conditions et les contraintes propres à la tâche, et les stratégies que l'apprenant doit mettre en œuvre.

Comme déjà signalé, l'enseignant, face à ses étudiants, impose une sorte de relation frontale d'opposition qui implique la supériorité de l'enseignant devant les étudiants alors que d'autres dispositions peuvent apporter plus de souplesse dans cette relation. Les enseignants ont monopolisé la parole comme dans un cours magistral ou frontal. Par exemple l'enseignant B, durant le déroulement de ses deux cours, a pris beaucoup de temps pour expliquer les détails du cours. La participation collective et le travail d'équipe ont leur rôle particulier, et l'un ne peut remplacer l'autre dans une salle de classe.

Les questions ont été rarement posées par les étudiants dans des classes observées. Par exemple, l'enseignant A demandait aux étudiants de passer au tableau pour écrire des phrases qu'ils proposaient pour la version de traduction. De plus, l'enseignant C a laissé la classe un peu passive dans son premier cours comme il passait beaucoup de temps à expliquer les temps verbaux et les procédés de traduction pendant que les étudiants gardaient l'écoute. Cet enseignant, dans son deuxième cours, était le seul à avoir tenté un regroupement d'étudiants sur le modèle du travail de groupe mais cela a été mal géré. La classe de l'enseignant E était peu dynamique, cependant les étudiants ont pu contribuer individuellement et collectivement, mais pas non plus en équipe. Les apprenants pourraient être capables de faire face aux différents contextes si la perspective actionnelle avait été appliquée dans la réalisation des tâches. La mise en œuvre d'une tâche efficace peut renforcer le processus d'apprentissage. Les étudiants pourront mieux résoudre les problèmes de compréhension et langagiers dans une ambiance interactive. C'est ce qui devrait être envisagé pour un enseignement efficace.

5.3.2.2 La réciprocité et la rétroactivité

De toute façon, la rétroactivité et la réciprocité impliquent que l'enseignant apprenne en préparant son cours aussi grâce à ses étudiants. Lorsque la relation enseignant-étudiant est du modèle traditionnel qui ne facilite pas l'interaction, il y a moins de réciprocité et de rétroactivité. L'enseignant D a écrit un texte au tableau pour que les étudiants le traduisent. Par la suite, il a pris du temps pour expliquer la nécessité de la compréhension avant de traduire et de donner l'explication du groupe sémantique et syntaxique dans des phrases. Lorsqu'il a demandé aux étudiants s'ils avaient compris, ce n'était que des réponses collectivement positives. La réciprocité s'est manifestée plutôt en passivité sans questions et contributions de la part des étudiants. L'enseignant était si fasciné de ses explications du cours qu'il a oublié de demander aux étudiants de traduire le texte. Sur ce, il n'y eu a aucune vraisemblance de rétroactivité ou feedback sur l'exercice de la part des étudiants, du fait

qu'ils n'ont pas fait l'exercice de traduction. Dans son deuxième cours, l'enseignant D a expliqué le parallélisme entre le français et l'anglais lorsqu'il enseigne la transposition et la modulation comme exemples de procédés de traduction. Les étudiants étaient encore passifs. Ils écoutaient simplement sans même poser de questions pour en savoir plus.

Dans cet ordre d'arrangement des cours et des classes, les enseignants n'ont pas privilégié le partage de connaissances. Ils agissent les seuls connaisseurs. Dans une telle situation de type traditionnel, les activités interactives ne peuvent pas se pratiquer. Ainsi les étudiants n'apprendront jamais ce qui est nécessaire dans le contenu du cours. De toute façon, la rétroactivité et la réciprocité impliquent que l'enseignant apprenne en préparant son cours aussi grâce à ses étudiants. Il s'interroge sur les contenus qu'il veut transmettre ou faire construire par les étudiants, sur ses propres savoirs, ainsi que sur les démarches pédagogiques nécessaires pour enseigner. Les enseignants peuvent-ils apprendre de leurs étudiants ou apprendre avec eux? Lorsque l'enseignant s'adapte à ses étudiants, ils peuvent lui permettre de considérer le savoir qu'il transmet à partir de leurs regards, de leurs questions et de leurs expériences. C'est pourquoi, dans l'offre du savoir, il faut toujours avoir le feedback entre les étudiants et les enseignants, étant donné qu'ils vivent tous les mêmes processus de l'enseignement. Lorsque les enseignants sont attentifs aux échecs, aux questions, aux réussites, et aux intuitions des apprenants, ils apprennent ainsi très vivement leur métier de pédagogue.

5.3.2.3 La perception de comportement de coopération et de participation

Les enseignants ont tous accepté que le cours de traduction soit coopératif et interactif. Ainsi, dans l'interview, l'enseignant A pense que le cours doit être interactif et coopératif et pour ce dernier, cela dépend de quelques facteurs : l'enseignant d'abord, puis la stratégie qu'adopte le professeur. Voici ce qu'il a évoqué : *Pourquoi le cours de traduction ne sera pas interactif, il l'est souvent chez moi ! Pour moi, Ça dépend de l'organisation et de la préparation du cours.*

Cependant, dans les observations des classes, la participation et l'interaction étaient trop limitées et beaucoup plus collectives. L'enseignant J affirme ici son attachement au cours de type traditionnel dans sa gestion de l'enseignement. Son point de vue est le suivant: *C'est que tout le monde doit y participer, j'invite mes étudiants à donner leurs idées. Je fais cela de façon traditionnelle c'est-à-dire quelqu'un commence par traduire puis j'écoute et je demande aux autres, qu'est-ce que vous en pensez* ?

La participation collective encourage plus les étudiants extrovertis qui peuvent facilement lever la main pour répondre aux questions pendant que les introvertis sont laissés de côté. Les enseignants et les apprenants doivent se montrer comme des êtres sociaux ayant la communication interactive comme seul objectif. Liée à l'acte de partage des tâches, la coopération veut dire que les apprenants et les enseignants sont des êtres humains sociaux. Dans des situations où les enseignants ne donnent pas la parole aux étudiants, l'interaction en groupes n'est pas privilégiée. Par contre, d'après les analyses précédentes, la socialisation serait plus perceptible lorsqu'il y a une interactivité au sein des individus en équipe. Les observations en classe attestent qu'il y avait peu d'interaction ; elles exposent ainsi un handicap sérieux dans l'apprentissage du FLE, confirmant l'hypothèse selon laquelle exclure le social de la langue, c'est exclure la relation entre la langue et celui qui la parle, c'est exclure la parole de son sujet. De même, les conditions sociales dans lesquelles se déroulent l'apprentissage-enseignement et l'utilisation de la langue par les apprenants doivent être aussi prises en compte. Car, exclure le social de la langue, c'est nier l'interactivité qui est inhérente à la pratique d'une langue. Par conséquent, le critère de comportement de coopération et de participation requiert que l'on promeuve simultanément dans le rang des apprenants, des enseignants et des compétences qui ne dérivent pas de l'intellect. Ce critère de comportement de coopération a été expliqué dans le chapitre trois. Ces compétences socio-affectives sont des sous compétences extralinguistiques émanant de, ou ayant affaire à, la culture, la société et l'émotion.

L'étudiant numéro 6 donne un conseil pour effectuer l'apprentissage en coopération afin d'assurer la participation et la compréhension en classe. Il a declare: *Like I said, in translation class teachers have to put in their best, students also have to listen very well, pay attention to what the teacher teaches. In translation sharing as a group is very good because what you don't know a fellow student would help you In group work the teachers can also easily assist, it's not that teachers know everything, so when the teacher makes a group work everybody would know and the teacher too would benefit.*

D'après cet énoncé, l'étudiant souligne ce qui est important dans le cours de traduction c'est d'être communicatif et interactif. D'abord, les étudiants seront en mesure d'être attentifs afin de suivre le déroulement du cours. Ensuite, partager des tâches pédagogiques est un bon développement qui pousse les étudiants moins performants à travailler davantage. Dans cette situation, l'enseignant joue un rôle du médiateur dans le déroulement du cours.

Les compétences émotionnelles et sociales mènent à la maîtrise de soi, à la sociabilité et au respect d'autrui. Ces compétences non-cognitives ne peuvent être séparées des cognitives,

car ces deux types de compétences peuvent interagir lors de leur incidence sur la vie des individus d'autant puisque dans l'acte de partage, les étudiants en bénéficient. En absence d'activités interactives, il est difficile de développer des compétences socio-affectives liées au concept de la subjectivité.

5.3.2.4 Le co-gestionnaire de la tâche

Dans les classes d'observation, aucun privilège n'a été donné aux apprenants pour cogérer des tâches langagières puisque les étudiants n'ont pas été repartis en groupe. Pour affirmer cette notion, l'étudiant numéro 33 sur la liste au début a évoqué l'absence de la cogestion des tâches qui n'a pas été réalisée au Village Français du Nigéria, mais qu'il a fait ailleurs avant d'être intégré à l'institution : *I have done group work and sharing of ideas in translation before coming to French Village but I have not seen that [sic] practiced in Nigeria French Language Village. Then students were grouped into small groups and they were given the documents to translate, so each of them would be translating based on their own ideas. This one would say this particular line is supposed to be like this and that other group would have to change the document to another language and the other one so the teacher would be going around to see what they were doing, so that brings the student to student interaction and teacher-student interaction and sharing of language activities.*

Selon l'explication de cet étudiant, il a participé à la cogestion des tâches enrichissantes mais pas au VFN. Lorsque l'enseignant s'occupe du cours frontal, il sera difficile de surveiller de près de bonnes interactivités. Par exemple, pour exécuter une activité de médiation en équipe, l'enseignant peut demander à un groupe d'étudiants de reformuler une partie du texte et d'autres peuvent s'occuper du résumé avant de discuter en groupe. En accomplissant ces types d'activités en groupe, il y aura la subjectivité, l'intersubjectivité, et même la réciprocité. La perspective qui doit être privilégiée ici est du type actionnel qui révèle l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux devant accomplir des tâches langagières à l'intérieur d'un domaine d'action particulière. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur des actions en contexte social qui leur donnent seules leur pleine signification. C'est ainsi que les compétences langagières et les compétences métacognitives seront mises en jeu afin d'assurer des co-constructions des connaissances. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un tel ou tel sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé.

La perspective actionnelle prend donc en compte les ressources métacognitives. Si je peux l'expliquer, une tâche est perçue comme une activité interactive qui met en relation des interlocuteurs ayant des choses à dire et à se dire et des actions à produire en groupe. La tâche s'explique donc dans la coopération et la confrontation lorsqu'il y a un partage des idées.

Dans la réalisation d'une tâche, l'apprentissage est favorisé au moyen de l'exécution d'une série d'activités conçues en tant qu'étapes vers la réalisation d'une tâche. Dans le cadre de cette approche, le langage nécessaire n'est pas présélectionné avant d'être délivré aux apprenants, qui vont le mettre en pratique. Au contraire, les apprenants vont être emmenés, avec l'aide des facilitateurs, à s'exprimer dans un langage répondant aux exigences des activités et de la tâche. Dans les classes des observations, les enseignants ont spontanément employé le pidgin ou l'argot, même une langue indigène pour expliquer des concepts difficiles et de donner des instructions pour les exercices. Même dans les interviews, les enseignants n'ont pas hésité à utiliser le français ou l'anglais pour se satisfaire en passant le message. Dans cette situation, le langage n'a pas aussi été présélectionné. Par petits groupes, les étudiants peuvent s'entrainer, sans préparation préalable dans la prise de parole pour développer des compétences du discours improvisé dans des activités médiatiques. Ainsi les étudiants perdront la crainte qu'ils avaient éprouvée. Puisque l'enseignant ne peut tout enseigner dans un seul cours de langue, il est donc important de préciser les objectifs du cours afin d'établir ses limites.

5.3.2.5 La spécificité des objectifs du cours

Toute médiation implique une activité intentionnelle, suscite des démarches, s'appuie sur l'utilisation d'outils spécifiques et enfin crée des interactions visant à la transformation d'un sujet par et pour soi-même. Le médiateur/enseignant affiche clairement et constamment ses intentions par rapport au groupe d'apprenants. Il doit définir clairement les objectifs et les moyens mis en œuvre : « voilà comment nous allons procéder, qu'en pensez-vous ? » etc. Il fait preuve de clarté et de réalité en formation. Pour que l'enseignement-apprentissage soit efficace, l'enseignant/médiateur doit délimiter le cadre de la situation pédagogique. Cette médiation intervient dans les processus de raisonnement, de transmission de message langagier et culturel. Comme chaque cours est destiné à la réalisation des objectifs spécifiques, le médiateur doit mobiliser correctement les intentions et les actions d'un sujet. Néanmoins ce n'était qu'en répondant que l'enseignant B m'a indiqué l'objectif de son cours,: *Objectif général : Apprendre le français aux étudiants à travers la traduction*

pédagogique. Objectif spécifique : Faire saisir en détails les différences stylistiques entre le français et l'anglais pour mieux permettre aux étudiants de s'exprimer à l'écrit en français. En effet, pour qu'un cours puisse être efficace, il faudrait toujours spécifier les objectifs et le type d'activité de médiation.

5.3.2.6 Le manque d'emploi de dispositifs pédagogiques et de médiation.

L'un des dispositifs pédagogiques et médiatiques qu'il faudrait employer dans un cours de traduction pédagogique ou de langue c'est la traduction assistée par ordinateur. Ce type de traduction joue le rôle d'étayage pour renforcer l'enseignement-apprentissage de la langue. Ceci est aussi possible dans le cadre de la traduction intersémiotique ou la médiation intersémiotique qui requiert l'emploi du langage symbolique en code et des signes. Yuste (2010 : 295) explique davantage la traduction assistée par une machine comme un atout intersémiotique.

La numérisation du donné textuel et iconique fait généraliser les relations intersémiotiques qui ont toujours existé entre le texte et l'image, ramenées auparavant à des pratiques artistiques spécifiques. Le texte sur écran partage chaque jour un peu plus son espace avec des composantes para-textuelles, telles que des images ou toutes formes d'icônes, des séquences animées, de bande-son et des fonctions informatiques. Ceci part du fait que les textes écrits aujourd'hui sont de plus en plus entourés d'images visuelles ou sonores qui en orientent la traduction du texte-image. (Yuste, 2010).

La machine ou les TICE comme outil médiateur joue un rôle complémentaire aux efforts de l'enseignant dans une classe de langue. La traduction assistée par ordinateur (TAO) émane de la relation entre la machine, d'une part, et l'apprenant et l'enseignant, d'autre part ; c'est un instrument de médiation pédagogique par excellence. Je trouve que l'absence de la traduction mécanique est une omission dans les interviews et les observations. Déjà dans le classement de médiation, la traduction à l'aide de la machine fait partie de la médiation intersémiotique (Vygotisky,1978) . Elle fait partie aussi du paradigme constructiviste dans l'apprentissage-enseignement des langues dans lequel les apprenants peuvent comparer la traduction faite par *google tanslation* et celle faite par les étudiants. Les étudiants ont avoué dans les interviews qu'ils n'ont pas été initiés à la traduction assistée par ordinateur mais qu'ils souhaiteraient s'en servir. L'étudiant numéro 3 souhaite être initié à l'informatique ou TICE afin de pouvoir pratiquer la TAO. En revanche, il a hésité de l'utiliser de peur de produire la traduction mot à mot. Cette dernière raison a été partagée par la plupart des étudiants. *I am not exposed to computer and internet in the translation class but I would*

have loved to be exposed to this type of translation but you end up getting word for word translation.

L'étudiant numéro 9 ne pratique pas aussi la TAO puisque l'usage des téléphones portables est interdit dans une salle de classe:*We are not exposed to the use of computers because most times generally we are not allowed to use cellphones in class*. Ce n'est qu'à titre personnel que les étudiants se servent des ordinateurs en dehors de la classe. Selon l'étudiant numéro 12, les autorités universitaires n'ont pas jugé nécessaire d'introduire la TAO car elles exigent que les étudiants déploient leurs propres efforts intellectuels pour mieux apprendre la langue étrangère. Une telle décision leur permet de ne pas dépendre de la machine qui induit les étudiants en erreurs de la traduction littérale. Ensuite ,l'étudiant numéro 12 a mentionné que: *The authorities think it's not necessary as we need to use our brains and sometimes internet doesn't really give what we need, we need to really think on our own, moreover the internet gives "mot à mot" translation which is not the thing that I need so probably that's why they don't encourage use of computers.*

À partir de ce qui précède, il n'est pas étonnant que dans les observations des classes, il n'y avait aucune référence à la TAO malgré la présence des salles équipées d'ordinateurs connectés à l'internet au Village Français du Nigeria. Malgré toutes les raisons avancées, rien ne peut remplacer la traduction assistée par ordinateur (TAO), car je considère toute autre forme de médiation pédagogique comme une immense contribution complémentaire à celle des enseignants pour assurer une dynamique de classe.

5.4 La méthodologie employée en salle de classe

La méthode employée était celle du type traditionnel mais il y avait une certaine présence de la méthode directe et de la méthode communicative. L'enseignant A affirme dans l'interview qu'il combine des méthodes et qu'il est donc plutôt éclectique qu'aucune méthode n'est parfaite. Il a fini par donner des conseils aux collègues d'exploiter différentes stratégies afin de répondre au besoin de l'apprentissage de la langue étrangère. Il a affirmé que: *Moi je suis éclectique en général, je ne me donne pas, je ne dis pas que je m'accroche à telle méthode de l'enseignement de la langue étrangère parce qu'il n'y a aucune méthode parfaite. Je conseillerais aux enseignants de la traduction d'exploiter la variété de méthode pour le compte de l'apprentissage de la langue étrangère*

L'enseignant a révélé le fait qu'il ne s'attache à aucune méthode particulière et qu'il est éclectique. L'utilisation d'une variété de méthodes est idéale, mais elle n'est pas évidente dans la pratique. Toutefois, lors des observations des classes, les enseignants se sont trop

attachés à la méthode traditionnelle, un cours frontal et magistral qui ne permettait même pas de bonnes interactions car la plupart du temps, les étudiants ne faisaient qu'écouter. Il va de soi que la méthode traditionnelle n'a jamais disparu de la classe. Cet emploi de la méthode traditionnelle a été évoqué à maintes reprises comme celle-ci a été notée dans les observations des classes. En outre, les activités de groupe n'ont pas été gérées d'autant plus que les enseignants ont mal interprété l'application de la médiation pédagogique. Par exemple, l'enseignant E a l'impression que les activités de médiation peuvent être employées si et seulement si le texte est compliqué mais si le texte est simple, il est inutile d'utiliser la médiation *Si le texte est compliqué, la médiation peut aider. Mais tu peux ne pas passer par la médiation quand le texte est simple et à la portée des étudiants. Mais quand c'est compliqué, on est obligé de le faire comprendre, de faire jouer le rôle.*

Or l'emploi de la médiation n'est pas limité au seul cas de difficulté. La médiation vise à tout momentqu'il y ait l'exercice de l'interactivité et du partage des idées afin de mieux enseigner la langue étrangère. Dans l'ensemble, je peux dire que l'emploi de la stratégie de médiation pédagogique est inexistant au VFN sauf quand elle inconsciemment pratiquée. Il faut noter que le résumé que les étudiants ont fait en classe par exemple était de manière traditionnelle et collective, une faute du travail en groupe. Toutefois, les enseignants ont tenté de faire résumer quelques parties des textes aux étudiants, et aussi se sont servis de la langue maternelle pour expliquer les concepts difficiles. L'interaction entre enseignant et apprenant ne se fait que par intermédiaire du langage. Il reste à savoir la manière dont les enseignantsdispensaient leur cours.

5.4.1 La langue de communication en classe

La question de la langue de communication en classe implique l'emploi d'une variété de langues dans une classe de langue étrangère. Les langues maternelles, surtout les langues nationales (Igbo, Yoruba, Haoussa), et la langue anglaise jouent tous ensemble le rôle de langues médiatrices dans la salle de classe. L'usage d'une variété de langues indique la pratique du plurilinguisme et la médiation pour remédier l'apprentissage dans une classe multilingue au Nigeria. C'est ce qui revient dans le paradigme des approches plurielles qui a été soulevé dans le cadre théorique. Les approches plurielles de langues et de cultures permettent de mettre en place des activités langagières en employant différentes langues. (Candelier et al, 2007). C'est ainsi que les enseignants ont utilisé la langue anglaise ou les langues maternelles pour donner des illustrations des points difficiles ou même pour passer des consignes du cours. Il s'agit donc du mélange de la langue seconde et des langues maternelles. Ces langues maternelles sont surtout importantes lorsqu'il s'agit d'expliquer le

procédé d'emprunt, d'équivalence ou le concept de la linguistique contrastive qui ne se limite pas seulement de deux langues en traduction. L'essentiel, c'est de rendre le message compréhensible pour les apprenants. En reconnaissant le concept du plurilinguisme et d'autres langues maternelles, l'enseignant D a pris un exemple d'emprunt du yorouba, du français et de l'anglais pour faciliter la bonne compréhension par les étudiants. L'enseignant a eu recours à la langue maternelle pour expliquer l'emprunt dans ces termes, par exemple *Bread* en anglais devient *(buredi*) un emprunt du yoruba qui équivaut à pain en français.

Dans un cours de traduction, il ne s'agit plus de se servir d'une seule langue étrangère mais de plusieurs jouant le rôle d'étayeur. Néanmoins, l'enseignant A a signalé qu'il n'utilise pas la langue maternelle de manière abusive, ce qui veut dire qu'il l'utilise à sa discrétion pour expliquer les expressions qui paraissent difficiles aux étudiants. L'anglais et le français sont les deux principales langues de travail qui sont employées mais d'autres langues nigérianes sont utilisées. Afin d'orienter les étudiants vers l'essentiel du cours par exemple, le premier enseignant-A a introduit le cours en anglais. L'enseignant B a employé le français mais inévitablement, l'anglais a été employé pour expliquer quelques concepts. Chez l'enseignante D, le recours à la langue maternelle et même au pidgin était nécessaire pour des explications pratiques afin d'assurer la communication et la compréhension chez les étudiants. Par exemple, *Je mange* veut dire en pidgin *« I de cho*p », en anglais standard, cela veut dire *I eat (ou) I am eating*. Le pidgin est une variété de l'anglais que les étudiants peuvent comprendre plus facilement que l'anglais standard. Il est aussi avantageux pour ceux qui ne comprennent pas d'autres langues maternelles en classe. Ceci marque de plus, l'enjeu de l'étayage en reconnaissant la pluralité de langues. Il faut noter de toute façon que le pidgin n'est pas généralement reconnu comme langue de scolarisation au Nigeria mais c'est une sorte de lingua franca dans quelques États au sud du pays. Le pidgin simplifie l'anglais standard pour amener à la compréhension du message.

5.4.2 La manière de communication adoptée par l'enseignant en classe

La manière dont l'enseignant a pu passer le message aux étudiants fait partie de la méthodologie ou de la stratégie en didactique de langue Dans cette circonstance, les enseignants ont trop monopolisé la parole jusqu'à ce que cela affecte le déroulement du cours. La classe est un lieu où circule la parole, l'objet de communication et l'outil pédagogique dans les observations. La voix de l'enseignant est audible. Elle était aussi modulée (débit, intonation) en fonction de l'intention de communication, individuelle ou collective, qui permettait de maintenir et de relancer l'attention. Pour éviter tout bavardage,

les enseignants s'efforcent de parler à bon escient, en se plaçant à un endroit stratégique et en s'assurant de l'attention des étudiants les yeux sont fixés sur le professeur. Comme je l'ai noté, les enseignants dominent la parole, ce qui est traditionnellement la norme pour respecter la hiérarchie entre l'enseignant et les apprenants. Qu'est-ce qui fait que les enseignants monopolisent la parole ? Dans un système scolaire le temps est compté. Les didacticiens, lorsqu'ils analysent les séquences de cours, montrent que l'enseignant organise souvent un dialogue qui lui permet d'avancer, de conduire les étudiants là où il projetait d'arriver. Ainsi, il suffit d'ignorer les interventions divergentes et de piloter les interventions utiles.

Ce qui probablement provoqué le monopole de la parole c'est que les étudiants eux-mêmes le plus souvent ne disent rien en classe parce qu'ils ont constamment peur de commettre des fautes. Il y a ce manque de confiance qui les empêche de s'exprimer. Ils se montrent inférieurs devant les autres en la classe et ils ne prennent pas la parole. C'est ce que j'ai déjà analysé sous l'aspect affectif chez les étudiants. Toutes ces remarques rapportées en vrac parlent de la communication sur le model normatif, et qui est souvent négatif. Les étudiants ont opté de rester passifs Le monopole de la parole n'est pas sans effet négatif. Par exemple, l'enseignant D a écrit un texte au tableau pour que les étudiants le traduisent mais celui-ci a bien pris la parole dans son cours frontal jusqu'à la fin sans que les étudiants n'aient le temps de traduire le texte. Ceci peut ne pas être la seule raison pour le manque de bonne gestion du cours, d'autres facteurs peuvent intervenir. Si peut-être cet enseignant et d'autres avaient pris conscience de la répartition des tâches et de la création des groupes interactifs, le déroulement du cours aurait pris une autre dimension. Dans une classe, la parole n'est pas seulement un droit réservé à certaines personnes ; elle doit être plus ou moins réglementée selon la tâche à accomplir. Ceci pourrait être une occasion d'apprendre, d'argumenter, de faire part de ses questions ou de ses doutes, d'essayer de formuler une observation ou un raisonnement, de prendre une part active à la construction de situation. Quoi qu'il en soit, souvent les enseignants se sont positionnés en chef d'orchestre, initiateur, garant des échanges sans penser à initier le travail d'équipe et l'interactif (Requois, 2018).

5.5 Les discussions sur les potentialités de la didactique du plurilingue

La didactique du plurilinguisme est un concept désignant l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nationales, régionales et même des dialectes. La plupart du temps c'est un terme employé dans le contexte des résultats des recherches entreprises sur la théorie de l'apprentissage des langues. Ceci implique que ceux qui ont déjà appris quelques langues étrangères peuvent apprendre d'autres d'une manière ou de l'autre, et plus facilement

(Weibbuch, 1995). Cette recherche a été menée dans le domaine sociolinguistique qui implique le multilinguisme au sens de pluralité des langues dans une société comme le Nigeria et le plurilinguisme au sens de pluralité des langues pratiquées par un individu. De manière pertinente, il s'agit de l'application de la théorie socioconstructiviste en perspective médiatique et la mise en application de la médiation pédagogique de CECRL dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et qui implique aussi la traduction. Une des questions principales c'est de savoir comment se servir de la traduction comme outil de médiation pour faciliter l'apprentissage -enseignement du français langue étrangère en contexte plurilingue. Quels sont donc les enjeux des approches plurilingues à la didactique dans une salle de français langue étrangère au VFN ?

5.5.1 Les vrais enjeux de l'approche plurilingues en classe du FLE

Les approches plurielles admettent la possibilité d'employer plusieurs langues pour remédier ou pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Il s'agit de l'approche de la didactique intégrée des langues.et celle-ci vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues et les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées. L'essentiel est de prendre appui sur la langue maternelle pour faciliter l'apprentissage de la première langue étrangère, l'enseignant en servant ainsi de ces deux premières langues pour mieux enseigner la langue seconde étrangère. Dans cette circonstance, le problème réside dans la pratique d'enseignement de la langue étrangère au Nigeria de l'école primaire jusqu'au niveau supérieur. Dans une classe de langue étrangère, il y a l'interdiction de la langue maternelle au point où l'apprenant risque d'être sanctionné une fois qu'il l'utilise. Cette interdiction est échelonnée : d'abord elle cible la langue maternelle dans une classe d'anglais première langue étrangère ; et ensuite elle cible l'anglais dans une classe du français, la deuxième langue étrangère. C'est-à-dire que la traduction de toute sorte est interdite dans une classe de langue étrangère sous prétexte qu'elle ne facilite pas la communication dans la nouvelle langue. Au Village Français du Nigeria, centre d'immersion linguistique, l'exigence idéale est de communiquer uniquement en français ; mais cette exigence est moins pratiquée à cause de la présence de plusieurs langues chez les étudiants. Dans ce contexte problématique, la traduction est prise comme outil de médiation pédagogique pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. Avant de discuter davantage le rôle de la traduction comme outil médiation, il est important d'aborder la prise de position sur la langue maternelle

5.5.2Une prise de position sur la langue maternelle en plurilinguisme

Pour cet étudiant numéro 29 comme pour la plupart, la langue maternelle est un catalyseur qui permet de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. Il dit explicitement: *Mother tongue sets the base for me to understand any other language. I think also that English sets base or the foundation for me to understand every other language including my own very mother tongue.*

Aucun enseignant n'a réfuté le rôle important de la langue maternelle pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère ; seulement l'usage abusif de la langue maternelle n'est pas conseillé. L'importance de la langue maternelle a été mise en exergue dans le quatrième chapitre, afin de permettre la meilleure compréhension des messages. Malgré cette acceptation de l'importance de la langue maternelle, et donc de son usage en contexte plurilingue, le fait qu'elle soit considérée, d'autre part, comme source d'interférences linguistiques est un débat qui reste toujours d'actualité. C'est là que la médiation dans une classe de langue étrangère constitue une piste efficace de nouveauté : elle inclut la langue maternelle dans le processus de la traduction tout en évitant la possibilité d'interférence linguistique. Elle permet de bonnes interactions à travers une variété de langues pour faciliter l'apprentissage –enseignement du français langue étrangère.

Revenons sur la traduction en contexte plurilingue. L'activité traductive est une résultante de l'existence de plusieurs langues dans la société des humains. S'il n'y avait pas plusieurs langues pourquoi on parlerait de la traduction ? La réalité de la traduction se retrouve dans le phénomène plurilingue. L'enseignant A affirme à cet effet que : « *Naturellement naturellement, la traduction est née du fait que les gens ne parlent pas la même langue et qu'il y a le multilinguisme et disons des gens qui utilisent des langues différentes.* Le cours de la traduction qui est imposée dans le cursus universitaire devrait être enseigné en respectant le plurilinguisme si cela devrait refléter l'identité nationale du pays. La potentialité du plurilinguisme réside d'une part dans la traduction et d'autre part dans la médiation. Se préoccuper de la didactique du plurilinguisme dans le cadre plurilingue du Nigeria veut dire expliquer et faire prendre conscience que le plurilinguisme n'est pas un fardeau, mais au contraire, une base de compétences pour les citoyens qui participent à l'évolution sociale et politique ; c'est le fondement du développement. Les langues nationales, régionales, et celles de localité sont reconnues comme moyen de communication dans leurs différentes catégories, au Nigeria. La politique linguistique a soutenu l'apprentissage de la langue française comme seconde langue officielle au Nigeria même si celle-ci est une matière facultative.

L'un des avantages particuliers du plurilinguisme c'est que le CECRL reconnait la traduction dans une perspective de médiation pédagogique avec les activités de la reformulation, du compte-rendu, et de la paraphrase pour faciliter la communication de l'apprentissage-enseignement des langues étrangères. La mise en application de cette médiation du CECRL fait à appel à l'enseignement/apprentissage interactif à l'appui de la théorie socioconstructiviste. C'est en reconnaissant aussi que les acteurs sont des êtres sociaux qui devraient réagir et interagir dans une salle de classe et en dehors de la classe. Selon les données, cet aspect de l'apprentissage interactif et coopératif n'est pas encore bien exploité en dépit de son avantage pour faciliter le travail d'équipe et la communication. La didactique de la langue étrangère vise en général une maîtrise parfaite pour arriver à la fluidité d'un locuteur natif. Or l'objectif de la didactique plurilingue n'est pas d'atteindre le niveau d'un locuteur natif mais d'acquérir un niveau suffisant de compréhension à la lecture, de l'expression orale et écrite ainsi que des compétences interculturelles. Dans l'ensemble, le plurilinguisme est une liberté, pour apprendre plusieurs langues et, en même temps, travailler et penser dans sa propre langue avec des interlocuteurs dans une classe hétérogène.

Malgré ses avantages, le plurilinguisme a aussi des inconvénients. Un désavantage important est le degré de maîtrise que possèdent les plurilingues pour les différentes langues. Il est fort probable que le degré de maîtrise des plurilingues, s'il est mesuré, sera plus faible que celui des monolingues. Ainsi je pense que le vocabulaire actif dans chaque langue tend à être plus réduit que celui des monolingue. De plus, le désavantage principal du plurilinguisme au niveau individuel est simplement le temps long et l'effort nécessaires de l'apprentissage d'une nouvelle langue, particulièrement si elle est apprise tardivement. Chez les enseignants, gérer la didactique plurilingue demande beaucoup de temps. Il sera aussi plus difficile lorsque l'enseignant ne comprend pas toutes les langues dans une classe hétérogène et plurilingue. Malgré tous ces désavantages, la potentialité du plurilinguisme dans la didactique est évidente, surtout dans la liberté d'expression langagière.

5.6 L'intégration de la médiation en milieu plurilingue

Dans la progression de ce travail, j'ai découvert les difficultés ainsi que l'insécurité linguistique qu'éprouvent les étudiants dans l'apprentissage du FLE. Les motifs des apprenants du FLE ont été mis en relief dans la motivation des étudiants. Selon les données, j'ai pu relever aussi quelques défis face à la pratique dans la méthodologie de la traduction comme outil de la médiation en milieu multilingue. J'ai noté donc que les potentialités

didactiques qui résident dans la médiation ne sont pas véritablement exploitées. C'est ainsi que je cherche à intégrer les stratégies de la médiation afin de rendre compte de leur possibilité et capacité à combler les lacunes et, en conséquence, à améliorer l'enseignement-apprentissage du français en milieu plurilingue. Dans les lignes qui suivent, je développe la nouvelle orientation de la didactique intégrée, c'est-à-dire l'intégration de la médiation dans une salle de langue, mais que je préfère appeler « plurilinguisme intégré ». Le plurilinguisme renvoie à l'intégration de plusieurs éléments à savoir : la traduction, la médiation, la pluralité de langues, les compétences plurielles, l'intégration de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères et maternelles, pour n'en citer que quelques-unes. Pour déceler la potentialité du plurilinguisme en didactique de langue, il est important de mettre ensemble des éléments qu'il faut exploiter pour avoir une nouvelle pratique dans une salle de langue étrangère.

5.6.1 De la traduction pédagogique et le déroulement de médiation

Les méthodologies qui se sont succédé au fil du temps ont plus ou moins condamné l'utilisation de la traduction qui a été jugée moins communicative dans les classes de langues étrangères, tel que je l'ai noté tout au long de ce travail. En souhaitant de ne plus demeurer dans le même stade d'enseignement de la traduction dans une classe de langue, je cherche donc comment réinventer les mérites de la traduction dans une classe de langue en milieu plurilingue du Nigeria. Dans une telle situation qui dispose naturellement de la pluralité linguistique, il est nécessaire d'explorer l'emploi des langues intermédiaires ainsi que d'autres stratégies de médiation pédagogique dans l'enseignement. Il ne faudra pas considérer le produit final de la traduction de texte pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un processus de facilitation de l'apprentissage des langues.

5.6.2 Les descripteurs pertinents aux activités de médiation

Les activités de médiation ne sont pas organisées au hasard, d'autant plus qu'elles répondent aux descripteurs faisant partie des caractéristiques de médiation du CECRL. Il existe donc des descripteurs complémentaires auxquels il faut faire référence comme point de repère. Le CECRL (2001) présente les descripteurs au niveau des compétences linguistiques à l'échelle d'A1-C2, qui sont liées à des activités de médiation. Les descripteurs essaient de délimiter les activités à accomplir puisqu'il n'est pas évident d'entamer à la fois toutes les activités existantes dans l'enseignement. Les descripteurs se servent des catégories d'échelles pour développer les compétences des étudiants. Celles-ci représentent, dans le compte des stratégies de médiation, les niveaux de tâches ou les activités interactives et cognitives qui renvoient à des stratégies de performance. Ceci pour dire les façons d'aider les étudiants à

comprendre dans le processus de médiation. Pour être plus précis, je demande au lecteur de voir le tableau ci-après proposé par North & Piccardo (2016 : 23-24) mais adapté ici au besoin de la présente étude :

Tableau1 **:** Les descripteurs illustrant les activités de médiation adaptées par North & Piccardo (2016 : 23-24)

MÉDIATION COGNITIVE
Construire du sens dans une perspective interactive
Formuler des questions et des commentaires pour inciter les étudiants à développer leur pensée et à justifier ou clarifier leurs opinions (compréhension de texte)
Demander d'expliquer le thème principal de la discussion.
Retransmettre du sens (à l'oral)
Transmettre des informations spécifiques à l'oral
Lecture interactive
Traiter un texte
Traduire à l'oral un texte écrit (traduction à vue)
Retransmettre du sens (à l'écrit)
Transmettre des informations spécifiques
Paraphraser/faire un rapport des discussions d'équipe
Traiter un texte en équipe /individuel
Traduire
STRATÉGIES DE MÉDIATION
Relier à un savoir préalable
Développer un texte/ co-construire un texte/Faire un compte rendu (en équipe/individuel)

Rationaliser un texte/ Résumer un texte /Paraphraser des phrases (en équipe/individuel)
Décomposer une information complexe/ reformulation des idées (en équipe/individuel)
Adapter son langage/Evaluer sa traduction en équipe (en équipe/individuel)

J'utilise les descripteurs faisant partie des critères de médiation pédagogique pour examiner combien et comment devraient être ces stratégies dans les observations de classes et, pour une meilleure compréhension, comment ces stratégies peuvent être mieux adaptées. Ces descripteurs répondent à quelques aspects de médiation du CECRL, comme le résumé et la reformulation. Selon les données émanant des interviews et les observations des classes, tout processus de traduction pédagogique, comme dans la traduction professionnelle, commence en principe par la lecture et la compréhension. Ces descripteurs impliquent la perspective interactive, la compréhension interactive, la lecture interactive, la traduction orale/écrite, le traitement du texte en groupe, le résumé, la paraphrase, la reformulation, le partage de tâche et la construction d'un texte.

5.6.3 De la lecture linéaire à la lecture-compréhension interactive

Selon les données qui ont été analysées, la lecture a été collectivement et individuellement effectuée mais sans interactivité. Eu égard à la méthodologie en usage au VFN, cette étape de lecture interactive apporte une nouvelle dimension dans le processus des textes à traduire. Cette pratique est déjà préconisée dans des ouvrages théoriques. Ainsi, je fais ici un récapitulatif afin de réhabiliter ce type de lecture comme activité de médiation durant l'activité communicative et interactive dans la classe de langue étrangère. Dans les interviews, les observations des classes et la leçon typique, la lecture des textes prend le modèle de la lecture linéaire qui n'est pas interactive. Je considère que le cours de traduction en classe de langue peut être plus interactif si le traitement du texte était interactif.

La lecture interactive a affaire à l'idée d'un travail autonome des étudiants. Par exemple, un texte peut être transformé en jeu de rôle ou en pièce théâtrale ou même en scénette qu'on pourra représenter en classe ou à la soirée socio-éducative au Village Français du Nigeria. Il peut même être transformé en une émission radiophonique qui sera jouée pour la classe entière ou pour une autre classe. La lecture interactive est un descripteur de la retransmission du sens ou des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit. Je considère que la compréhension de textes doit être l'ensemble du travail individuel et d'équipe, qui peut

aboutir à la compréhension subjective et intersubjective. Le CECRL (2001) traite l'idée de la médiation et de l'approche actionnelle en reconnaissant la lecture comme une compétence de réception. Par contre, selon le point de vue du mode de traduction traditionnelle, la lecture interactive n'a pas été traitée ou reconnue comme activité communicative au niveau de la traduction. L'acte de construire des connaissances implique la co-construction cognitive qui ne doit plus se limiter à un travail individuel, mais plutôt doit déboucher sur l'interaction.

5.6.4 Les pratiques de la lecture interactive

Suite à la lecture interactive, les étudiants seront à mesure de répondre aux questions ouvertes, cocher la bonne réponse, de compléter les phrases, de faire des périphrases, d'associer des éléments, de substituer le thème au texte, de donner l'idée principale du texte, de discuter un problème, et de présenter son point de vue. Pour pouvoir dégager le sens du message dans le processus de la lecture, il faut prendre en compte la compréhension du thème, le lexique, l'analyse des éléments de structure qui caractérisent le type et le genre du texte. La lecture interactive peut remédier à quelques difficultés linguistiques surtout pour les étudiants au VFN qui sont généralement au niveau A2. La lecture interactive permet de mettre en scène une histoire vivante dans un texte. Il s'agit d'animer l'histoire pour la rendre motivante et ouverte à l'échange et pour permettre des réflexions à haute voix sur la compréhension de l'histoire du texte. Ce type de lecture permet de développer le vocabulaire sous plusieurs aspects ; on peut mimer les actes en mettant les mots dans différents contextes d'usage. Pour développer les habiletés de récit, les étudiants, en se conformant aux paramètres de communication, peuvent répondre aux questions 'qui', 'pourquoi', 'comment', 'avant', et 'après', ainsi que pour chacun de reconstruire l'histoire dans ses propres mots.et de reconstruire l'histoire ans ses propres mots. La lecture interactive est une forme de médiation pour la sensibilisation ou la motivation des apprenants à la lecture pour la compréhension.

5.6.5 Le groupe de travail : quelle perspective ?

Selon les données sur la perception du FLE, les étudiants ressentent de l'insécurité linguistique se traduisant sous forme de crainte, de peur et de complexe d'infériorité. Néanmoins, ces sentiments négatifs peuvent être réduits par l'interaction en petits groupes de travail. Le travail de groupe peut faciliter l'apprentissage, la pratique systématique de la langue et la connaissance de soi-même, des dispositions qui encouragent une prise de parole sans crainte et qui développent la personnalité et la vertu à écouter les opinions des autres ainsi que de les prendre en compte. De plus, au sein d'un petit groupe, les étudiants peuvent

poser plus facilement des questions. Dans cette ambiance démocratique, chacun pourra assumer des responsabilités ; ceci renforce le goût à l'entraînement et le désir d'autonomie, un effet bénéfique qui est loin d'être produit dans un large groupe.

En s'inspirant des capacités de médiation déjà présentes chez les apprenants, les activités de médiation créées par le CECR pour la classe de langue seront efficaces si elles sont bien appliquées comme actions médiatrices. En guise de réaction à une certaine réduction de la médiation aux seules occasions d'exercices structurés, je me propose d'envisager la traduction de l'apprenant en tant que processus de médiation spontané et interactionnel.

Il n'existe pas une façon unique de procéder dans la mise en œuvre des stratégies de médiation. Cependant, je tiendrai compte de quelques caractéristiques pour alimenter ma réflexion sur les stratégies afin de mettre en œuvre une médiation pédagogique, en ciblant soit la communication, soit des procédés tirés des observations, soit des techniques dégagées des propositions et des critères de médiation.

5.6.6 Le nouveau regroupement et la pluralité des langues

Le travail de groupe interactif est un travail en commun destiné à 3 à 5 apprenants aux performances inégales. Dans l'intérêt de cette étude, je propose le regroupement en rapport avec la diversité des langues maternelles des apprenants sans ignorer les deux langues de travail : l'anglais et le français. Ceci est envisagé le but de permettre la mise en œuvre de la médiation parmi les étudiants parlant les mêmes langues maternelles. Ils devraient se regrouper afin d'analyser ou étudier percevoir un texte suivant une même optique, et de réduire et même surmonter leurs difficultés linguistiques.

Un autre type de regroupement, c'est la composition du groupe d'étudiants parlant leurs langues maternelles en plus de l'anglais et du français. Ceci permet d'échanger des idées variées et identiques du message du texte. Un autre type de regroupement peut être basé sur les étudiants ressortissants des zones francophones et anglophones. Dans ce cadre, les étudiants peuvent s'entraider afin de faire ressortir leurs difficultés pour améliorer le niveau de langue en français ou en anglais. Le but de tous ces regroupements est de privilégier la potentialité du plurilinguisme. Il faut noter également que le travail de groupe interactif en premier lieu, est l'apprentissage à caractère social qui peut aboutir à une amélioration des performances dans l'enseignement/apprentissage du français. Tant que ce regroupement peut être diversifié, le travail en commun au sein de ces groupes interactifs s'avère largement efficace et dynamique. À ma connaissance, selon le constat des travaux de revue littéraire, ainsi que de mes observations et interviews effectuées auprès des enseignants et

étudiants du VFN, ce type de groupement eu égard à la pluralité des langues, n'a jamais été fait.

J'aperçois un potentiel plein de succès et de maîtrise langagière par les apprenants de FLE dans l'application du travail de groupe, surtout en classe plurilingue et hétérogène. Le travail de groupe donne la chance aux étudiants introvertis, qui ne lèvent la main qu'à de rares occasions où ils ont une bonne réponse, de devenir plus actifs et d'apporter leur contribution à la réussite de la classe. Un tel effet bénéfique est également applicable aux étudiants qui sont passivement prédisposés. Ils peuvent être incités au travail interactif lorsque le groupe est restreint. Ce qui est encore avantageux dans ce classement, est que les membres peuvent facilement apprendre le travail autonome avec la coopération des camarades, du regroupement autocritique, ainsi que de l'acceptation et de l'exploitation de la critique venant d'autrui.

5.7 L'intégration de la médiation en classe de langue

Toute discussion autour d'un concept progressiste ou novateur n'évite en aucun cas des questions critiques par rapport à son application, sa portée, et même ses limites. L'intégration de la médiation dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère demande une approche correspondante à une stratégie pédagogique qui puisse pallier à certains défis linguistiques chez les apprenants en classe de langue. La raison de son intégration est dû à la mise en cause à maintes reprises due à la mise en cause de la traduction pédagogique. Tous les processus et les stratégies de didactique de langue renvoient essentiellement à des compétences à développer dans leur mise en œuvre.

À titre illustratif, les côtés du diagramme (Figure 1,) ci-dessous sont représentés par le déroulement des activités de médiation dans l'apprentissage de la langue. Ces procédés sont balisés par des stratégies qui peuvent être exploitées dans le contexte du résumé, de la traduction, de la reformulation, et du compte-rendu qui sont les concepts de la médiation recommandés dans le manuel CECRL.

Le pôle marqué « savoir »fait appel à toute forme de médiation, y compris la traduction assistée par ordinateur. Les trois côtés du triangle se mobilisent autour du dispositif et des compétences. Tout l'ensemble formant le modèle du triangle pédagogique est adapté et modifié pour illustrer le dynamisme et l'intégration de la médiation en classe de langue et les acteurs qui y interviennent. Voici un modèle du triangle pédagogique représenté, modifié et adapté d'après Kim (2008)

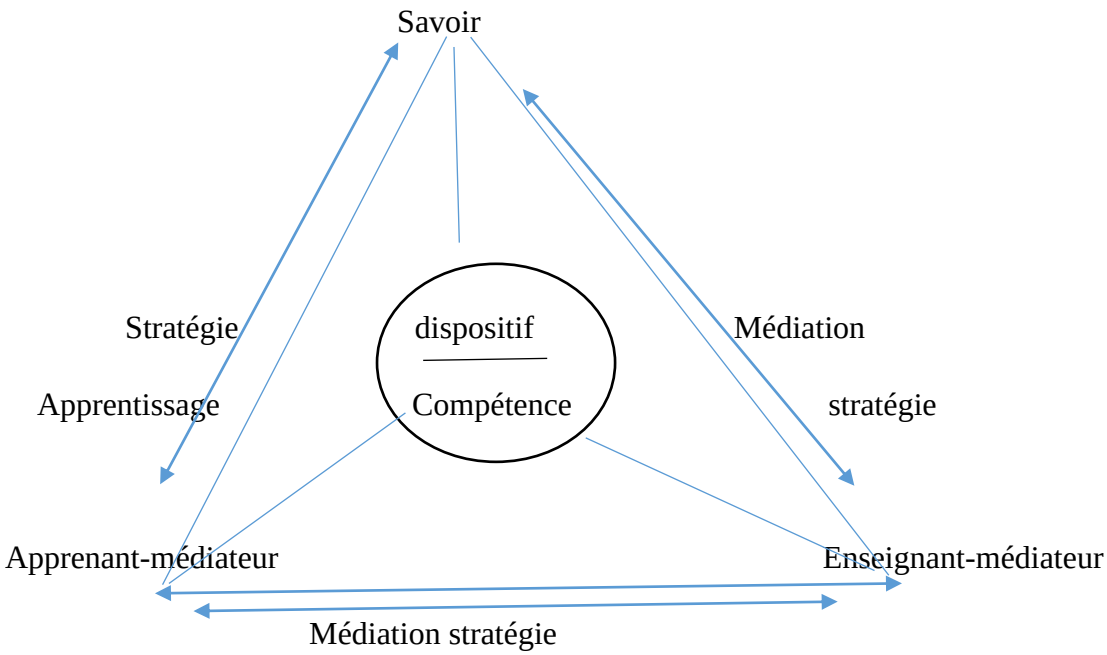


Figure 1 : Le dynamise et l'intégration de la médiation

Les trois premiers groupes d'éléments qui sont : les savoirs avec information, l'enseignant-médiateur et l'apprenant-médiateur forment un triangle au cœur duquel s'inscrivent le dispositif et les compétences langagières. Dans cette étude, le dispositif représente tout genre de textes à exploiter. Lors de cette recherche, j'ai noté l'absence d'intégration de la médiation au VFN. Si alors, la pratique d'une variété de stratégies pour le développement des compétences langagières peut être une réalité dans une classe de langue, l'enseignant ne sera plus le seul détenteur de connaissance et l'unique médiateur du savoir. Il est donc nécessaire d'accorder à l'apprenant un privilège, celui d'être aussi un médiateur du savoir afin qu'il réinvestisse son savoir, son savoir-faire et les stratégies de la maitrise par excellence. Le diagramme se réfère au ZPD (zone proximale de développement), un concept du paradigme constructiviste qui signifie que l'apprenant est apte de mieux gérer les problèmes et de s'améliorer davantage en face d'un enseignant-médiateur. Néanmoins, la zone proximale de développement augmente le potentiel d'un apprenant d'apprendre plus efficacement à travers l'accompagnement non seulement de l'enseignant mais aussi de ses camarades plus expérimentés, ses parents ainsi que les outils informatiques et didactiques. Tous les textes à traduire constituent des dispositifs que les étudiants peuvent employer dans les séquences d'activités textuelles et de médiation.

Tous les textes à traduire constituent les dispositifs que les étudiants peuvent employer dans les séquences d'activités textuelles et de médiation. Ces activités sont organisées de manière à pallier aux difficultés linguistiques des étudiants au niveau du texte, de phrase en phrase

au moyen d'outils tels que l'écriture et le résumé et l'exploitation de textes de manière collaborative.

5.7.1. Les activités médiatiques par tâche linguistique

Ces activités médiatiques se rapportent à l'approche de la compétence qui cherche à combattre le manque d'efficacité d'autres stratégies pédagogiques. La tâche est une composante de la compétence. À titre illustratif, la tâche de la production est incluse dans les compétences et concours qui permettront d'atteindre la situation d'intégration linguistique. C'est ce qui m'emmène à me pencher sur l'approche par tâche de traduction (APTT) comme une des stratégies ou des processus de médiation en classe de langue. L'APTT selon moi est une stratégie de médiation linguistique ; si elle est bien menée, elle contribuerait efficacement au développement des compétences langagières chez les apprenants dans la classe de langue (Fischer 2012).

Pour intégrer la médiation en classe de langue à partir des textes de traduction, les documents authentiques sont particulièrement avantageux. Ils appartiennent au monde des grands opérateurs de la vie publique qui implique le social, le culturel, le quotidien, etc. Ils sont utiles pour susciter les activités communicatives autant que les comparaisons linguistiques. .

Ainsi, les activités seront toujours effectuées de manière interactive afin de soutenir le dynamisme de la classe..Pour soutenir le dynamisme de la classe, les activités seront toujours effectuées de manière interactive pour soutenir le dynamisme de la classe.

5.7.2 La reformulation comme stratégie de l'intégration

Le résumé, la paraphrase et le compte-rendu sont des composantes de la reformulation qui ont été présentés dans le cadre théorique. Dans les interviews comme je l'ai vu, les enseignants ont expliqué l'importance de la reformulation comme une stratégie de la médiation. L'enseignant B dit que la reformulation permet d'élargir les connaissances des apprenants car son usage n'est pas comparable au cours des mathématiques où on doit trouver le même résultat puisqu'elle (la reformulation) admet une variété de bonnes propositions dans l'exercice de résumé ou de la paraphrase. Ici les enseignants soutiennent l'importance de la reformulation. Par exemple, l'enseignant C ajoute que la reformulation est comme une nouvelle information qui sert à faciliter la compréhension si par exemple l'on refait une phrase différemment pour dire la même chose. Un tel procédé est la reformulation.

Cet enseignant a donc évoqué à cet effet que : *En classe de traduction, la reformulation c'est d'abord l'information et pour faciliter, pour vérifier la compréhension. Si on utilise une expression et on dit ; comment on peut dire cette expression encore, c'est la reformulation.* C'est ce qui permet de diversifier les exercices de compréhension. La progression des exercices de reformulation doit correspondre aux standards du CECR (A1 à C2). Dans la pratique de la médiation pédagogique il s'avère nécessaire de hiérarchiser les activités et/ou les exercices afin de simplifier le cours de traduction et de mieux apprendre la langue étrangère.

Un exemple de progression de la reformulation e mis en tableau est ici adapté par Ahmed et Mohammed (2012:283-284) :

Tableau 2:La médiation pédagogique en perspective de la reformulation

NIVEAU	Médiation orale	Médiation écrite
A1	Interprétation /traduction orale non formelle de pancartes, de menus, de questions et informations diverses (annonces à la gare, informations sur des itinéraires, etc.) pour la famille.	A1 Exploitation des documents écrits/ interprétation non formelle de pancartes, de menus, de questions et informations diverses (annonces à la gare, informations sur des itinéraires, etc.) pour la famille. Reformulation de document de la vie courante (informations sur des itinéraires, des documents touristiques, menus simples, plans, petites annonces immobilières, notices, recettes de cuisines)
A2	Interprétation non formelle de pancartes, de menus, d'une visite guidée pour des visiteurs étrangers dans son propre pays. B1	Reformulation et/ou traduction de faits divers, d'opinions, de rubriques du journal télévisé, de conseil et d'explication. Reformulation de documents de la vie courantes (faits divers, prospectus, courts articles de journaux décrivant des faits).
B1	Interprétation non formelle dans des situations de négociation, des situations mondaines. Compte-rendu, en différé, d'un	Reformulations et/ou traduction d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets courants.

	exposé. Reformulation d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets courants.	Reformulations et/ou traduction d'articles de journaux et de magazines (articles non complexes sur un sujet familier).
B2	Résumé et/ou traduction de l'essentiel d'article de journaux et de magazines en L2 ou entre L1 et L2. Reformulation et/ou traduction d'articles et de rapports sur des problèmes contemporains. Résumé de textes littéraires et de romans populaires. Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet courant	
C1	Interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.) Interprétation différée ou consécutive de documents radiodiffusés ou enregistrés (en langue standard et non standard, contenant des implicites, etc.)	Reformulation et/ou traduction des textes non-spécialisés lorsque le texte original n'est pas compréhensible pour son destinataire. Résumé et/ou traduction d'articles, de reportages sur des sujets de la vie sociale, professionnelle ou universitaire. Résumé d'œuvres littéraires intégrales. Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet de spécialité.
C2	Initiation à l'interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.). .	Traduction précise de texte non spécialisés (ou de domaine de spécialité de l'apprenant). Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet spécialisé.

5.7 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, j'ai pu souligner la raison d'être de la sensibilisation à la médiation. J'ai pu établir à travers les observations des classes que la potentialité de la médiation pédagogique n'a pas été exploitée. J'ai fait remarquer que les caractéristiques de la traduction et celles de la médiation ne sont pas étanches ; qu'on ne le pense : la traduction et

la médiation sont complémentaires et peuvent être intégrées dans une classe de langue dans une perspective plurilingue. Cette complémentarité est le fondement du plurilinguisme comme cadre potentiel de réussite de l'apprentissage-enseignement du FLE. L'hétérogénéité des classes, la diversité des stratégies, le pluralisme linguistique, les difficultés linguistiques des étudiants dans la classe de langue étrangère, les stratégies de médiation pédagogique sont ici reconnues et proposées pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. La médiation met en jeu la coopération, la co-construction des connaissances linguistiques et l'interactivité qui, peuvent réaliser de nouvelles stratégies d'intégration de la médiation dans la classe de langue. Les activités de médiation dans toutes ses variétés au développement des compétences langagières impliquant les tâches linguistiques qui produisent la communication écrite ou orale. Les tâches communicatives en médiation sont particulièrement avantageuses car elles permettent d'évaluer des descripteurs de médiation du CECR et le paradigme constructiviste. De plus, elles évaluent non seulement la situation que l'étudiant est susceptible de vivre en classe, mais aussi la compétence linguistique visée. Dans toutes ces interactions communicatives, médiatiques et médiatisées, les enseignants et les étudiants sont des médiateurs qui jouent des rôles complémentaires dans le dynamisme de la pratique didactique. Et celle-ci est un aspect désirable pour l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

6.0 CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de thèse fait partie de mon expérience personnelle, d'abord en tant qu'étudiant et ensuite en tant qu'enseignant de français et de traduction au niveau universitaire, particulièrement au Centre interuniversitaire de Badagry, communément appelé le Village Français du Nigeria. C'est précisément suite à mes expériences personnelles dans l'enseignement que, depuis longtemps je nourrissais l'envie de mettre en place des stratégies pouvant favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français dans ce centre d'interuniversitaire. Ainsi, l'idée de me pencher sur les potentialités de la médiation dans la classe de langue n'a pas tardé à me venir à l'esprit dès que l'occasion m'a été offerte d'écrire une thèse pour l'obtention du doctorat en français.

Tout au long de ce travail, je n'ai soutenu que les situations de communication réelle, telles que le résumé, la reformulation et la traduction orale, à travers la médiation qui est fréquemment pratiquée par différents interlocuteurs, peuvent être facilement reproduites dans les salles de classe. Cette pratique est faisable et pragmatique car un apprenant du français langue étrangère ou tout usager d'une langue vivante peut être emmené à faire passer un message d'une langue étrangère à sa langue maternelle ou vice-versa, et aussi entre différentes langues.

Depuis la démarche préliminaire et introductrice, la problématique, les questions de recherches et la méthodologie mises en œuvre, j'ai donc pu exposer de nouvelles connaissances qui ont pour objectif de repositionner la traduction comme un outil de médiation et de communicatif dans la classe de langue étrangère. Mais avant d'aborder le concept de médiation comme tel, il m'a paru nécessaire de présenter le Nigeria, ce pays ouest-africain où se trouve l'institution où a eu lieu ma recherche, le Village Français du Nigeria, situé dans la ville de Badagry, qui se distingue par sa situation multilingue exceptionnelle. Un bref aperçu historique de l'enseignement du français dans ce pays et la présentation du VFN s'en sont suivis. Tel a été le contenu du premier chapitre de ce travail. Au deuxième chapitre, le cadre théorique, les perspectives de la traduction avec leurs spécificités ont été présentées en rapport avec l'emploi de la traduction pédagogique dans la classe de langue étrangère et dans le milieu plurilingue. Ceci m'a permis de situer la traduction en tant qu'outil de médiation en vue d'améliorer l'enseignement-apprentissage du

FLE. C'est aussi dans ce chapitre que j'ai formulé ma critique à l'endroit de la traduction, pour enfin introduire l'idée de médiation dans l'optique constructiviste du CECR et de Vygotsky.

Le cadre théorique de l'étude s'est centré sur le paradigme constructiviste. Dans cette perspective, j'ai mis en relief les compétences langagières et comment celles-ci pourraient se construire et se développer chez les apprenants nigérians anglophones dans une classe de français langue étrangère (FLE) dans le milieu plurilingue. Ainsi, le rôle des activités de médiation a été préconisé dans l'apprentissage des langues étrangères par le biais d'une salle de langue démocratique et interactive. Une telle approche demande à l'enseignant médiateur de traduire ses connaissances dans des pratiques efficaces dans la classe. La méthodologie, le déroulement de la recherche qualitative, y compris les critères de médiation, ont été présentés dans le troisième chapitre de cette étude. Le quatrième chapitre a porté sur l'analyse et la présentation des données, telles qu'articulées sur les perceptions des participants à l'étude, à savoir les étudiants et les enseignants. Enfin, les données sur la perception des enseignants sur la médiation, les observations de classes et les stratégies d'intégration de la médiation dans une classe de langue ont été présentées et analysées dans le cinquième chapitre.

Lors de cette étude, j'ai pu explorer à fond de nouvelles dimensions emmenant à un apport pédagogique pour revitaliser la traduction comme outil de médiation et de communication interactive en classe de langue étrangère. Une telle démarche a été nécessaire et dû à une carence d'activités médiatrices. Premièrement, en conceptualisant la traduction comme outil de médiation et de communication, j'ai proposé une conception de la traduction comme cinquième compétence, mettant aussi en valeur son caractère assez nié pour mieux apprendre aux étudiants nigérians le français langue étrangère. J'ai pris en considération la potentialité du plurilinguisme en épinglant les composantes de la médiation qu'elle favorise : la traduction, les compétences langagières, et la didactique des langues.

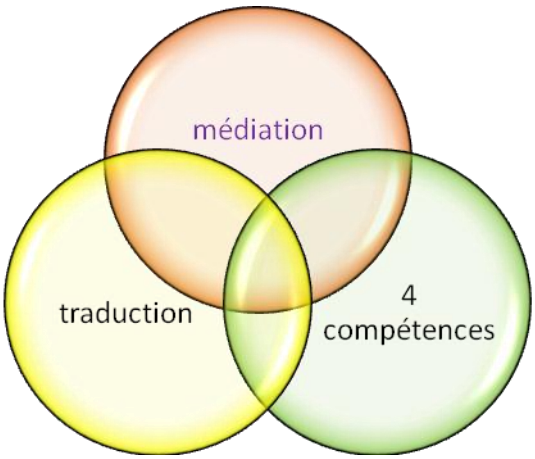


Figure 2 : Illustration de la traduction comme cinquième compétence

Pour illustrer mon argument qui sous-tend ma proposition de faire de la traduction une cinquième compétence, j'ai conçu ce diagramme (figure 2) en trois cercles représentant chacun la traduction, la médiation et les quatre compétences qui ne peuvent être aperçues que dans un contexte d'interrelation dans cette figure illustrative. L'interrelation de trois concepts montre que la traduction pourrait être une cinquième compétence complémentaire aux quatre autres compétences à savoir : écouter, lire, parler et écrire. Ces compétences constituent les maillons de la chaîne du processus d'activité sur les stratégies de médiation pédagogique et interactive afin d'assurer la compréhension et la communication interactive dans la classe du français langue étrangère.

Une telle corrélation peut assurer le dynamisme de l'enseignement –apprentissage du français à travers l'intégration de la médiation, les compétences et les tâches langagières communicatives, ainsi que les activités traductives. La traduction, comme cinquième compétence à ma connaissance, n'a jamais été rigoureusement développée comme outil de la médiation pédagogique. Ainsi, le but de la médiation n'est pas uniquement de favoriser l'intercompréhension des langues, mais de mettre en œuvre la métacognition des étudiants à travers l'ensemble des activités langagières interactives telles que la lecture interactive, la reformulation et le partage des diverses tâches.

L'accent est ici mis sur le travail d'équipe dans la prise en compte de l'hétérogénéité et de la pluralité des langues chez les apprenants. Ceci conduit non seulement à la capacité de comprendre et interagit en utilisant des structures communes à plusieurs langues, mais qui permettent de privilégier la diversité de différences face au pluralisme dans le milieu plurilingue. De plus, le CECRL (Cadre européen commun de références pour les langues) reconnaît la traduction comme élément constitutif de la compétence communicative et

comme expression de la compétence de médiation de l'apprenant. J'ai souhaité que la médiation soit intégrée à la traduction pédagogique dans une salle de langue sous forme d'interaction dynamique.

La logique du recyclage d'anciens produits pour en faire tout neuf dans une industrie peut s'appliquer à la stratégie de mise en œuvre dans un cours de langue. Lorsque les produits sont transformés dans une usine, ils deviennent dorénavant de nouveaux produits attrayants pour les consommateurs. De même, l'intégration de la médiation dans un cours de langue n'est pas une fusion d'éléments linguistiques mais plutôt une inclusion de médiation pédagogique qui accordera à la traduction le statut de cinquième compétence. Donc, ceci implique l'adaptation de la reformulation, du résumé, de la paraphrase, du compte rendu et du jeu de rôle qui seront pratiqués de manière interactive. Ces activités langagières ensemble avec la traduction vont mieux assumer le rôle de médiation. Ceci parait plus pratique, une fois que les apprenants réalisent les tâches ou les activités communicatives et interactives, en particulier lorsque les étudiants travaillent en équipe donnant lieu à la participation intersubjective et démocratique dans une salle de classe. La traduction dans un cours de langue ne peut plus être simplement une question de lecture et de traduction, mais un processus d'activités interactives et médiatiques par lequel les étudiants seront capables de construire leurs propres idées et langage dans un cours de langue étrangère.

Pour y arriver, il ne s'agit pas d'un travail au hasard, mais plutôt d'une planification afin d'appliquer les stratégies de médiation avec leurs caractéristiques variantes et potentielles. La reforme du cursus de la traduction au niveau universitaire s'avère importante afin d'assurer un apprentissage-enseignement efficace. Il est souhaitable d'y ajouter la notion de médiation et les stratégies interactives.

L'intégration des outils informatiques pour complémenter les activités de médiation ne doit pas être sous-estimée, surtout que le bon usage de ces outils est interactif. Maîtriser la langue est un défi qui devrait être relevé au moyen de toutes sortes de stratégies pertinentes. C'est ce qui fait que je souhaite introduire dans l'enseignement de la langue étrangère, la traduction comme outil de médiation afin de développer les compétences langagières des apprenants. Comme le programme de la traduction est exclusivement approuvé par la Commission nationale des universités nigérianes, les stratégies d'apprentissage peuvent être adaptées pour l'amélioration d'enseignement/apprentissage des langues.

Le VFN dispose des salles d'informatiques parfois connectées à l'internet. Toutefois, les ordinateurs n'ont pas été utilisés pour enseigner la traduction en salle de langue. Les

enseignants comme les apprenants ont du mal à utiliser ces ordinateurs. D'autres études peuvent être effectuées pour l'utilisation médiatique des outils informatiques afin que ces dispositifs aient un rôle complémentaire à jouer dans l'enseignement de la langue étrangère. Selon cette circonstance, il serait utile de préconiser l'usage de la traduction assistée par ordinateur en plus de celle faite physiquement en classe de langue.

La problématique des équivalences et des interférences linguistiques persiste. C'est un défi à relever par les recherches ultérieures. De plus, je pense probablement qu'une étude comparative avec l'emploi de la médiation peut réduire la question de l'interférence. En tenant compte des représentations de la langue étrangère et des étudiants dans les universités nigérianes ainsi que les divers défis de l'enseignement-apprentissage du FLE, il incombe d'adapter la médiation pédagogique afin d'assurer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de cette langue.

Tout ceci tend vers l'enjeu du dynamisme de la médiation linguistique et pédagogique. Même s'il parait que le dynamisme de la médiation linguistique et pédagogique pourrait être difficile à concrétiser, une tentative pour sa mise en œuvre est importante si l'on entend préserver une meilleure progression de la didactique des langues. En effet, le VFN accuse encore un grand retard eu égard à l'utilisation de l'approche pédagogique constructiviste ainsi que celle de la médiation et de la traduction comme cinquième compétence. Nous vivons dans un siècle de la mondialisation, avec toute mobilité extensive, où tout le monde est capable de traduire de la même manière pour diverses raisons. Par conséquent, la traduction doit être enseignée du point de vue de la médiation pour des raisons de communication.

Le cadre théorique référentiel pour une étude véritablement centrée sur le paradigme constructiviste met en relief l'enjeu de la compétence langagière. Elle assure également le moyen pour les compétences de se construire et de se développer chez les apprenants nigérians anglophones dans une classe de français langue étrangère. L'objectif est de trouver des moyens novateurs afin de rendre les apprenants créatifs et motivés dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il n'est pas obligatoire d'apprendre aux enseignants comment enseigner, mais de les sensibiliser à la nécessité de recourir à des activités de médiation interactionnelle qui, selon moi, peuvent accélérer le développement des compétences linguistiques et permettre aux étudiants de vite acquérir les connaissances du français dans le milieu plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, J., 2012. La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (3), pp.267-284.

Adebayo, A., 1982. L'enseignement de langue étrangère dans les pays anglophones en voie de développement: la langue française au Nigeria. *Dialogue et culture*, (23/24), pp.24-46.

Adeniyi, S.M., 2011. Programme de Diploma/Module au Village Français du Nigéria: un véritable pré-acquis pour la licence (nigériane) en français.

Adesola, M.O., 2019. La Place du Français Dans l'Aménagement Linguistique au Nigeria. *Littérature, Langues et Linguistique*, *1*(007).

Adjeran, M., 2016. Pratique du français par les jeunes ibo [1] du Benin issus de l'immigration nigériane: phénomènes de bilinguisme et d'alternance codique à travers l'usage du franco-anglais. Sudlangues.

Agheyisi, R.N., 1984. Minor languages in the Nigerian context: Prospects and problems.*Word*, *35*(3), pp.235-253.

Alonzo,S.,2014.Plurilinguisme-et-multilinguisme. https://multilinguisme3.blogspot.com/2014/04/plurilinguisme-et-multilinguisme.html, consulté le 17 juillet 2018.

Al Refaai, K., I., 2013. Suggested guidelines for using translation in foreign language learning and teaching. *Educational Research (ISSN: 2141-5161) January*, 12-20.

Appel, G. and Lantolf, J.P., 1994. Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *The modern language journal*, *78*(4), pp.437-452.

Anadón, M.et Zajc, 2009. L'analyse qualitative des données. Recherches qualitatives – Vol. 28(1), 2009, pp. 1-7. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html.

Andreani, J.C. and Conchon, F., 2005. Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: État de l'art en marketing.

Association des directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers (Grenoble). Colloque (1: 2003: Pau), *Nouvelle donne pour les centres universitaires de français langue étrangère: évolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers: des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles: 1er colloque international de l'Association de directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers (ADCUEFE), 20-21 juin 2003, Université de Pau et des Pays de l'Adour*. Presses universitaires de Grenoble.

Atcero, M., 2015. Usages et fonctions des langues dans la région de la Communauté de l'Afrique de l'Est et la région des grands lacs: le cas de l'Uganda. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (4), pp.9-22.

Atcero, M., 2016. Plurilinguisme et sociétés dans la région des Grands Lacs. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (5), pp.13-25.

Atlan, J., 1997. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère: définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Cahiers de l'APLIUT*, *16*(3), pp.9-17.

Atlan, J., 1997. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère: définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Cahiers de l'APLIUT*, *16*(3), pp.9-17.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.M., Imbert, P. and Letrilliart, L., 2008. Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, *84*(19), pp.142-5.

Asvedira 2017 Comment organiser des activités de remédiation.

Axell, K., 2007. L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère: -la langue francaise dans un contexte scolaire.

Ayeni, Q.O. and Samuel, M.B., 2016. Le Probleme d'Amenagement Linguistique en Afrique de l'Ouest: le Cas des Langues Exogenes et Endogenes. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*, *1*(4), pp.388-400.

Babault, S., Caviale, C., Perdereau-Bilski, M.P. and Petillon, C. eds., 1998. *Didactique et pluralité: situations d'apprentissage des langues; politiques linguistiques*. Université de Rouen-UPRESA CNRS.

Baker, M., 2010. *Critical readings in translation studies*. London and New York, Routledge.

Baptiste, A., 2011. Estime de soi et élèves en difficulté scolaire. Education. 2011. ffdumas-00639554f.

Bandia, P., 2005. Esquisse d'une histoire de la traduction en Afrique. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, *50*(3), pp.957-971.

Barras, J., 1990. Statut de la langue française dans l'enseignement secondaire de l'Etat d'Imo au Nigeria.

Bariki, O., 2004. La traduction universitaire au Nigeria: Constitution et pédagogisation. *Babel*, *50*(2), pp.132-142.

Bariki 2001. Vers la formulation des critères d'évaluation de la traduction pédagogique l'Université., *5*(14), pp.113-125.

Baude, O. and Alessio, M., 2015. Diversité des langues et plurilinguisme, introduction.

Baudrit, A., 2007. Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *40* (1), pp.115-136.

Beacco, J.C. and Byram, M., 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Beacco, J.C., 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues-Ebook: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*.

Beeby, A., Fernández Rodríguez, M., Fox, O., Kozlova, I., Neunzig, W., Presas, M., Rodríguez-Inés, P. and Romero Ramos, L., 2005. Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: journal des traducteurs*, *50*(2), pp.0609-619.

Behnam, B., Azimi, F. and Kanani, A.B., 2017. Slave-master Relationship and Post-colonial Translation and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(3), pp.565-570.

Bemporad, C., 2014. Appropriations, médiations et négociations durant un exposé en classe de littérature. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), pp.33-50.

Bertocchini, P. and Costanzo, E., 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE international.

Berthoud, A.-C. 2003. Autonymie et construction interactive des objets de connaissance. In J. Authier-Revuz, M. Doury & S. Reboul-Touré (Eds.), Parler des mots. Le fait autonymique en discours (pp.137-150). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Berthoud, A.-C. 1996. Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic. Paris : Ophrys.

Best, F., 2002. Les Droits de l'Homme et l'Education. *International review of education*, *48*(3- 4), pp.229-237.

Best, F., 1998. *Tous les êtres humains: Manuel pour l'éducation aux droits de l'homme*. UNESCO

Biedermann, A., 2014. La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères. *Synergies Chili*, (10).

Billières, M., 2016 Le rôle du geste pédagogique dans l'étayage enseignant https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/ consulté le 5 octobre 2019.

Blanchet, P., 2008. Plurilinguisme et traduction. http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/635/1/Traduction&Plurilinguisme.pdf consulté le 5 octobre 2019

Blanchet, P., Clerc, S. and Rispail, M., 2014. Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (3), pp.283-302.

Bonafé-Schmitt, J.P., 1992. La médiation: une justice douce. *Paris: Syros*, pp.16-17

Bonafé-Schmitt, J.P., 2017. Les enjeux de la formation à la médiation. *Négociations*, (2), pp.201-219.

Bordeleau, É., 2009. [E] scape: anonymat et politique à l'ère de la mobilisation globale: passages chinois.

Boris, N., 2002.Translation in the Foreign Lnaguage Teaching Fifth Skill. Meta Vol II No 4 2002 D:\ merlot save \ Boris\Academic Boris \Fith skill\page 4.jpg consulté le 5 octobre 2019

Boucheriba, N., 2010. Les pratiques communicatives pur l'amélioration de l'oral en classe de FLE. archives.umc.edu.dz.

Boulet, A. and Savoie-Zajc, L., 2011. *Les stratégies d'apprentissage à l'université* (Vol. 6). PUQ.

Boy, A., 2015. Les difficultés de compréhension en lecture chez les lecteurs fragiles en cycle 3. Education.ffdumas-01305443f.

Baudrit, A. 2007. L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles : Edition De Boeck Université.

Byram, M., 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (Vol. 17). Multilingual Matters.

Byram, M. 2000. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*,

Bruner, J.S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire.* Paris: PUF.

Chappaz, G., 1996. Comprendre et construire la médiation. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *17*(17), pp.7-24.

Cahour, B., 2006. Les affects en situation d'interaction coopérative: proposition méthodologique. *Le travail humain*, *69*(4), pp.379-400.

Calvet, L.J., 2007. La (socio) linguistique au filtre de l'inventaire des langues du monde. *Langage et société*, (3), pp.259-273.

Canagarajah, S., 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, *95*(3), pp.401-417

Candelier, M., 2011. *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures*.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lörincz, I., Meissner, F.J., Schröder-Sura, A. and Noguerol, A., 2007. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. *Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe*.

Candiotto, L., 2019. Luc Brisson, 2017. Platon. L'écrivain qui inventa la philosophie. Paris: Les Éditions du Cerf. Pp. 298. *PLATO JOURNAL: The Journal of the International Plato Society*, *19*, pp.93-94.

Canelas-Trevisi, S. and Thévenaz-Christen, T., 2002. L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle: deux « didactiques » au banc d'essai? *Revue française de pédagogie*, pp.17-25.

Canut, C., 1998. Pour une analyse des productions épilinguistiques. *Cahiers de praxématique*, (31), pp.69-90.

Cappellini, M. and Zhang, M., 2013. Étude des négociations du sens dans un tandem par visioconférence. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *10*(10-2).

Cardinet, A., 1995. *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Éditions Dunod.

Carli, A., 2007. Pour une mise à jour du concept de vitalité linguistique. In *European Federation of National Institutes of Language, Actes de colloque à Riga, publié en ligne,* pp. 103-114.

Caron, B., 2000. Les langues au Nigéria. *Notre Librairie. Revue des littératures du Sud*, (141), pp.8-15.

Carreres, Á. and Noriega-Sánchez, M., 2011. Translation in language teaching: insights from professional translator training. *The Language Learning Journal*, *39*(3), pp.281-297.

Castellotti, V. and Moore, D., 2010. Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration: Études et ressources, 4*

Castellotti, V. and Moore, D., 2002. Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe [Electronic Version]. Retrieved*, *27*(10).

Catford, J. A. 1965. *A linguistic theory of translation.* London: Oxford University Press

Causa, M., 2014. Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (12), pp.115-37.

Chappaz, G., 1996. Comprendre et construire la médiation. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *17*(17), pp.7-24.

Chaves, R.M., Favier, L. and Pélissier, S., 2015. *L'interculturel en classe*. Presses universitaires de Grenoble..

Chesterman, A., 2016. *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory* (Vol. 123). John Benjamins Publishing Company..

Chiapello, L., 2012. Les casual games: définition à l'aide du savoir professionnel des designers de jeux, mémoire de maîtrise. *Faculté de l'aménagement, Université de Montréal*.

Chuquet, H., 1994. Linguistique contrastive et traduction (Nspécial)–Le présent de narration en anglais et en français.. Paris: Editions Ophrys

Cook, G., 2010. *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.

Conti, G., 2015 The case for translation in foreign language instruction | The ... https://gianfrancoconti.com › 2015/07/12 › translation-part-1-the-case-for- consuté le 12 décembre 2016

Cordonnier, J.L., 2002. Aspects culturels de la traduction: quelques notions clés. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, *47*(1), pp.38-50.

Coste, D., 2001. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, pp.191-202.

Coste, D., 2010. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *7*(7-1).

Coste, D., Moore, D. and Zarate, G., 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe, 2010. *Common European Framework of Refenerence* .on line *http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp* European Language Portfolio.

Cuq, J.P. and Gruca, I., 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J., 1991, Le *Français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques, Hachette*, p. 139.

Cuq, J.P., 2003. Dictionnaire de didactique du français. *Paris: CLE international*, pp.214-216.

Cuq, J and Gruca, I., 2002 *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,Presses universitares de Grenoble.*

Cyr P., Germain C G. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Québec : CLE international.

Danlos, L., 2011, June. Analyse discursive et informations de factivité. In *TALN*.

Demerval, R. and White, F., 1993. La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème: remarques et commentaires. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *10*(1), pp.29-37.

Daunay, B., 2001. *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Peter Lang.

Daunay, B., 2002. *Éloge de la paraphrase*. Presses universitaires de Vincennes.

Davies, M.G., 2004. *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects* (Vol. 54). John Benjamins Publishing.

Danlos, L., 2011, June. Analyse discursive et informations de l'activité.In *TALN*.

David, D., Peter, G. and Graham, M., 1999. Researching Communications, a Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis.

Debray, R., 1989. Apprendre à penser-Le programme de R. Feuerstein. Eshel, Paris

Six, J.F., 1990. *Le temps des médiateurs*. Feni.

Montargis 2000, Enseigner autrement ; l'apport de la médiation en pédagogie

Deacon et al. (Ed) (2007). *Researching communications: A practical guide to methods in media and cultural analysis*. London: Bloomsbury.

Debray, R., 1989. Apprendre à penser-Le programme de R. Feuerstein. Eshel, Paris

De Carlo, M., 2012. Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *Ela. Etudes de linguistique appliquee*, (3), pp.299-311.

DeFranzo, S.E., 2011. What's the difference between qualitative and quantitative research. *Prieiga per internetą:< https://www. snapsurveys. com/blog/qualitative-vs-quantitativeresearch*.

de Gialdino, I.V., 2009. Itinéraires «dans» et «depuis» les situations de pauvreté: une proposition d'analyse sociologico-linguistique de la narration. *Recherches qualitatives*, *28*(1), pp.8-36.

Delahaie, J., 2010. La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue: le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone.

Delisle, J. 1980 *Translation /an interpretive approach.* Translated by Monica Creery, University of Ottawa Press.

Delisle, J., 1988. *Translation: an interpretive approach* (No. 8). Univ of Ottawa Pr.

Delisle, J., 2003. *La traduction raisonnée, 2e édition: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. University of Ottawa Press.

Deslauriers JP. Recherche qualitative: guide pratique. McGraw-hill.

Dumez, H., 2011. Qu'est-ce qu'un concept?. *AEGIS Le Libellio d'*, *7*(1, Printemps-Supplément), pp.67-79.

Demerval, R. and White, F., 1993. La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation problème. *Spirale*, (10-11), pp.37-48.

Demerval, R. and White, F., 1993. La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème: remarques et commentaires. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *10*(1), pp.29-37.

Dendrinos, B., 2006. Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, *22*, pp.9-35.

Dendrinos, B., 2012. Multi-and monolingualism in foreign language education in Europe. *Education in Creating a Multilingual Europe. Frankfurt: Peter Lang*, pp.47-60.

Dendrinos, B., & Stathopoulous, M. (2010). Mediation activities: Cross-language communication performance. ELT News, 249, 12.

Demerval, R. and White, F., 1993. La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation problème. *Spirale*, (10-11), pp.37-48.

Deslauriers J.,P., 1991. Recherche qualitative: guide pratique. McGraw-hill;

Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.-L., Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : approche intégrative* Québec : Gaétan Morin.

Donato, R., & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, *78*(4), 453-464

Durant Guiziou, M.C., 1998. Le résumé en langue étrangère dans le cadre d'une didactique de la traduction. *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa*, pp.117-126

Doly, A.M., 1997. Métacognition et médiation à l'école. *La métacognition, une aide au travail des élèves*, pp.17-61.

Durieux, C. 2005. L'enseignement de la traduction, enjeux et démarches. Meta: journal de, traducteurs/Meta: *Translations Journal*, Vol.50, No1, 2005, P.35-47

Dreyfus, M. and Juillard, C., 2005. *Le plurilinguisme au Sénégal: Langues et identités en devenir*. KARTHALA Editions.

Dumez, H., 2011. Qu'est-ce qu'un concept? *AEGIS Le Libellio d'*, *7*(1, Printemps-Supplément), pp.67-79.

Dussart, A., 2005. Faux sens, contresens, non-sens… un faux débat?*Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, *50*(1), pp.107-119.

Ellis.R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*.Clevelon : Multilingual Matters Ltd.

Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press

Kobelt, E., 2015. *Enjeux du plurilinguisme à l'administration fédérale: la représentativité à l'épreuve de l'efficacité* (Doctoral dissertation, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques).

Eun, B., & Lim, H. S. 2009. A sociocultural view of language learning: The importance of meaning-based instruction. *TESL Canada Journal*, *27*(1), 12-26

Ezeodili, S., 2014. Perspective Actionelle Visa-a-Vis L'enseignement du Français Langue Entrangele au Nigeria: Problem et Vision. *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, *15*(2).

Fat'hi, J., & Rahimi, S. 2014. Characteristics Of Good Elt Materials From The Perspectives Of High Reflective Teachers Versus Those Of Low Reflective Teachers. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*.

Federal Government of Nigeria, 1999. Constitution of the Federal Republic of Nigeria.

Federal Republic of Nigeria. 2004. *National Policy on Education*. Abuja: Federal Government Press.

Felicia, C., 2008. Aspects motivationnels dans l'apprentissage des langues étrangères–le cas du français dans une faculté de sciences économiques. *Annals of Faculty of Economics*, *1*(1), pp.596-601.

Ferreira, S. M. G. 1999. Following the Paths of Translation in Language Teaching: From Disregard in the Past Decades to Revival Towards the 21st Century. *Cadernos de traduçao, 1*(4), 355-371.

Feuerstein, R., 1980. *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Univ Park Pr. Foresman and company, Glenview, Illinois,

Feuerstein, R., Ya'acov Rand, Hoffman, M.B. and Miller, R., 1980. Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.

Feussi, V., 2007. Le français et les pratiques linguistiques en contexte urbain au Cameroun: une dynamique interactionnelle. *Le français en Afrique, 22*, pp.233-252.

Filliozat ,I. 2019 : la confiance en soi - Université de Paix asbl

https://www.universitedepaix.org › isabelle-filliozat-la-

Forestier, M.A., 2013. Un multilinguisme stratégique au service d'une intégration régionale ambitieuse et durable en Afrique des Grands Lacs et de l'Est. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (2), pp.21-31

Froeliger, N., 2010. De la centralité du compromis en traduction et en traductologie. *La traduction: de la linguistique à la didactique*, pp.1-22.

Gajo, L., and Serra, C., 2000. Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue l'exemple des mathématiques. *Etudes de linguistique appliquée*, p.497.

Gaiya, M.A., 1993. A History Of The Hausa Bible: 1980 Edition. *Africa Journal of Evangelical Theology*, *12*(54).

Gardner R. & Smythe, P. 1982. The role of integrative motivation on students' participation in the French classroom. Canadian Modern Languages Review 38: 625-47.

Gardner, R. & Lambert W. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House.

García, O. 2011. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley

Gauthier, B., 2016. *Évaluation d'un cercle de médiation dans le quartier" Petit Maghreb" à Montréal* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).

Ghobain, E. 2015. Translation as a Scaffolding Teaching Strategy in English-medium Classrooms. *International Journal of Translation,*27(1-2).

Gomez, P., 2009.Cours de méthodologie : l'éclectism https://paolagc911.blogspot.com/2009/11/leclectisme-actuel_3327.html.

Goullier, F., 2007. Le cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation?. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *26*(2), pp.12-22.

Gottesman, C., 2006. Quelques réflexions sur la traduction littérale. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (1), pp.95-106.

Grellet, F., 1991. *Apprendre à traduire: typologie d'exercices de traduction*. Presses universitaires.

Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. 1998. Narrative practice and the coherence of personal stories. The Sociological Quarterly, 39(1), 63-187.

Guichon, N., 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues-ebook*.

Güngör, M. A., & Demirbaş, M. N. Action and Words in Online Foreign Language Speaking Class.

Güngör, M. A., & Demirbas, M. N. 2011. Application of Cognitive and Socio-Cultural Theories in CALL. *iJET*, *6*(2), 33-36.

Gülhanım, Ü., 2013. Traduction pédagogique et analyse des erreurs. *Synergies Turquie, no6*

Gutiérrez, K. D.,Baquedano-López, P., Alvarez, H. H., & Chiu, M. M. (1999). Building a culture of collaboration through hybrid language practices. *Theory into practice*, *38*(2), 87-93.

Harris Z.S, 1976, *Notes du cours de syntaxe,* Paris, Le Seuil.

Hamers, J.F. and Blanc, M., 1983. *Bilingualité et bilinguisme* (Vol. 129). Editions Mardaga.

Hamers J-F. & Blanc M. .1983. Bilinguisme et bilingualité,2ième édition, Bruxelles, Pierre Mardaga, p.452.

Hamza, A.E.S. and Mohamed, A.H., 2015. Approche de Médiation Linguistique en classe du FLE: étude descriptive. Ces idées seront notées sur le tableau ou un autre support.

Hardy, M.C., 2014. Liens entre motivation, sentiment d'efficacité personnelle et environnement familial dans l'apprentissage de l'orthographe.

Hatim, B., & Mason, I. (2014). *Discourse and the Translator*. Routledge.

Herandez,J.,A.,2019. Panorama historique de la « méthode grammaire -traduction » pour l'enseignement des langues. https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/blogue-blog/methode-grammaire-traduction-grammar-translation-method-fra

Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford University.

Howden, J., 1997. La réussite par l'enseignement coopératif. In *Communication présentée au 17e colloque annuel de ['Association québécoise de pédagogie collégiale. www. infiressources. ca/bd/recherche/conferences/Atelier_9D66. pdf*.Press,

Hufeisen, B. and Neuner, G., 2004. *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire: l'allemand après l'anglais*. Council of Europe.

Hunt, E. and Lavoie, A.M., 2011. Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives peuvent-elles deja coexister?. *Recherche en soins infirmiers*, (2), pp.25-30.

Inyang, J.B., 2017. Le Journal en Français Facile de Radio France Internationale: Facile Pour Les Apprenants Anglophones du FLE de Quel Niveau?. *AFRREV LALIGENS: An International Journal of Language, Literature and Gender Studies*, *6*(1), pp.133-142.

Ismail, A., 2013. Suggested guidelines for using translation in foreign language learning and teaching. *Educational research*, *4*(1), pp.12-20.

Janke, P. and Dufeu, B., 1997. Les approches non conventionnelles des langues etrangeres. *Franzosisch heute*, *28*, pp.183-183.

Jaramillo, A., H., 2019. Panorama historique de la méthode « grammaire-traduction » pour l'enseignement des langues étrangèreshttps://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/blogue-blog/methode-grammaire-traduction-grammar-translation-method-fraconsulté le 2 novembre 2019.

Jelmam, Y., 2010. Travail collaboratif et interactions dans les forums de discussion fermés. Cas d'élèves ingénieurs tunisiens. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *7*(14), pp.89-105.

Jeremy, M. 2001. *Introducing Translation studies: Theories and applications*. London and New York, Routledge.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Smith, K., 2007. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, *19*(1), pp.15-29.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T., 2002. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, *22*(1), pp.95-105.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T., 2009. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, *38*(5), pp.365-379.

Jung, L., 2004. FLE, FLS: français langue étrangère, français langue seconde, français langue de scolarisation. *Le Point du Fle*.

Hardy, M., Bouchard, G.P. and Doyon, L., 2014. Un outil en os à usages multiples dans un contexte moustérien. *Bulletin de la Société préhistorique française*, *111*(4), pp.741-744.

Howden, J., 1996. L'apprentissage en équipe: un volet de l'apprentissage coopératif qui favorise la communication. *La coopération dans la classe*.

Kafle, N. P. 2013. Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, *5*(1), 181-200.

Kannas C. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse.

Karima, A.D. 2007. Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation. *Synergie Algérie*, *1*, pp.173-180.

Keller, J. 1983. Motivational degree of instruction. In Reigeluth (Ed.). Instructional-design theories and models: an overview of their current status. Hillsdale: Erlbaum.

Kelly, l. 1979. *The True interpreter*. Oxford:Basil Backwe**l.**

Kelly, M., 2014. En route pour les langues: comment les universités, les lycées et les collèges britanniques collaborent pour encourager l'apprentissage des langues. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (32), pp.81-94.

Kohler, M. 2015. *Teachers as mediators in the foreign language classroom* (Vol. 27). Multilingual Matters.

Kolawole, S., O. and Salawu, A. 2008. The literary translator and the concept of fidelity. *Translator Journal*. Vol .12, No4.

Kolawole, S., O., 2014. L'enseigEnement et l'apprentissage de la traduction une guise de méthodologie https://translationjournal.net/October-2014/l-enseignement-et-l-apprentissage-de-la-traduction-une-guise-de-methodologie.html.

Kramsch, C. 2011. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching, 44*(3), 354–367. doi: 10.1017/S026144481000043.

Kremnitz, G., 1981. Du « bilinguisme » au « conflit linguistique » cheminement de termes et de concepts. *Langages*, (61), pp.63-74.

Ladmiral, J.R., 1990. Pour une théologie de la traduction. *Traduction, terminologie, rédaction*, *3*(2), pp.121-138.

Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Lahlah, M., 2006. L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère. *Mémoire de Magistère. Université d'Annaba, Sous la direction de Véronique Castellotti et Latifa Kadi. Document non publié*.

Laplante, B., 1997. Le constructivisme en didactique des sciences-dilemmes et défis. *Éducation et francophonie*, *25*(1), pp.156-170.

Lamy, L., 2007. Clavis hermeneutica: la problématisation du traduire chez Friedrich Schleiermacher, ou l'ébauche du paradigme de la compréhension intersubjective. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, *52*(3), pp.588-602.

Landry, R. 1982. Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, *8*(2), pp.223-244.

Lealand, G. 2000. Researching Communications: A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis [Book Review]. *Media International Australia, Incorporating Culture & Policy*, (94), p.191.

Le Bot, M.C., Richard, E., and Schuwer, M., 2009. *Pragmatique de la reformulation-Types de discours-Interactions didactiques* (pp. 322-p). Presses universitaires de Rennes.

Lederer, M., 2015. *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Classiques Garnier

Lenz, P. and Berthele, R., 2010. Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation. In *Conseil de l'Europe*, pp. 1-31.

Léon, p. 1994. Phonétisme et prononciations du français, Paris, Nathan.

Léon, M& Léon,P. 1997. Prononciation du français, Paris, Nathan,. Malmberg (Bertil), La Phonétique, Paris, PUF, 4e éd. 1987.

Leonardi, V., 2011. Pedagogical Translation as a Naturally-Occuring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Sezione di Lettere*, *6*(1-2), pp.17-28.

Léon, p. (1994), Phonétisme et prononciations du français, Paris, Nathan.

Léon, M&Léon, P. 1997. Prononciation du français, Paris, Nathan, Malmberg (Bertil), La Phonétique, Paris, PUF, 4e éd. 1987.

Lions-Olivieri, M.L. and Liria, P. eds., 2009. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Ernst Klett Sprachen.

Lezouret, L.M. and Chatry-Komarek, M., 2007. *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Editions L'Harmattan.

Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. 2010. *Qualitative communication research methods*. Sage.

Ludi, G. 2007. Le parler plurilingue : une catégorie étique ou émique. in Langues en contexte et en contact, Cahiers de L'ILSL, nº 23, pp. 55-63.

Mackey W. 1976.*Bilinguisme et contact de langues*, Paris : Klincksieck.

MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. and Noels, K.A., 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, *82* (4), pp.545-562.

Mbanefo, E., 2009. Français, deuxième langue officielle du Nigeria: vers une politique de l'offre et de la demande. *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest*, (3), pp.61-71.

Mbaye, M.B., 2010. Interactions entre élèves inspecteurs lors des activités collaboratives et coopératives en formation initiale, université de Dakar.

Mangiapane, S., 2012. Synonymie inter-et intra-linguistique en langue de spécialité: les termes du domaine « nanotechnologie ». In *SHS Web of Conferences*, Vol. 1, pp. 973-987. EDP Sciences.

Martinet, A. 1956. La description phonologique, avec application au parler franco-provençal d'Haute ville (Savoie), Genève.

Martinot, C. and Romero, C., 2009. La reformulation: acquisition et diversité des discours. *Cahiers de praxématique*, (52), pp.7-18.

Marqués Aguado, T. and Solís-Becerra, J.A., 2013. An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *8*(1), pp.38-48.

Martinot, C., 2010. Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique*, (2), pp.63-96.

Machida, S., 2011. Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective. *Journal of Language Teaching & Research*, *2*(4).

Medane, H., 2015. L'interférence comme particularité du «français cassé» en Algérie. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (31).

Mezirow, J., 1991.Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Base.(http://www.faculty.fairfield.edu/rtorosyan/)

Mery, R., 1993. Traduction interlinguale, traduction intralinguale et enseignement d'une langue vivante étrangère. *Travaux-Cercle linguistique d'Aix-en-Provence*, *10*, pp.65-84.

Meyor, C., 2005. Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives*, pp.103-118.

Miguel Addisu, V., 2011. Dynamiques sociolinguistiques dans une communauté plurilingue: des lycéens éthiopiens entre conformisme et émancipation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (44), pp.93-110

Miguel-Addisu, V., 2007. Apprendre le FLM/FLS dans un contexte plurilingue et pluriculturel: la bilingualité en tant que partenariat entre les langues.

Mogahed, M.M., 2011. To use or not to use translation in language teaching. *Translation Journal*, *15*(4), pp.2-4.

Moore, D., 2001. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?*Ela. Études de linguistique appliquée*, (1), pp.71-78.

Moore, D., 1993. Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, *89*, p.97

Montargis, 2000. *Enseigner autrement ; l'apport de la médiation en pédagogie*

Mrazek, D.A., 2014. Why translation matters for language learners: a 21st century perspective. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (16), pp.425-435.

Newmark, P., 1982. *Approach to translation*. Oxford University Press.

Muhammad, M.S., 2005. L'enseignement du français en situation plurilingue: le cas du Nigeria. *glotopol: Revue de Sociolinguistique en line, No6*, pp.104-112.

Narcy-Combes, J.P., 2005. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Editions Ophrys.

Naudé, J.A. and Miller-Naudé, C.L., 2011. Colonial and postcolonial encounters with the indigenous: The case of religious translation in Africa. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, *29*(3), pp.313-326.

Nelsson, R., 2014. L'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe de Français Langue Étrangère (FLE). Une étude qualitative de l'intégration du savoir-apprendre dans l'enseignement de FLE au lycée en Suèd.

N'Cho, J.B.A., 2018. *Appropriation du français en contexte plurilingue africain: le nouchi dans la dynamique sociolinguistique de la Côte d'Ivoire. In SHS Web of Conferences (Vol. 46, p. 13002). EDP Sciences. de traduction*. Presses universitaires.

Newson, D., 1988. Making the Best of a Bad Job: The Teaching and Testing of Translation. Annual Meeting of the International Association for Teachers of English as a Foreign Language.

Nita, R., 2009. De la traduction intralinguale à la traduction interlinguale: le cas des verbes introducteurs en roumain et en français. *Revue francaise de linguistique appliquee*, *14*(1), pp.53-66.

Niyomugabo, C., 2014. La langue maternelle au Rwanda: un concept ambigu. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (3), pp.145-153.

Nieto, C.H., 2007. Applications of Vygotskyan concept of mediation in SLA. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), pp.213-228.

Nigeria French Language Village 2016 *Quartely Bulletin*. Badagry.

North, B., Figueras, N., Takala, S., Van Avermaet, P. and Verhelst, N., 2009. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). *Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling*.

Ntakirutimana, É., 2014. La dynamique des langues dans l'enseignement supérieur au Rwanda. De nouveaux enjeux, une nouvelle dynamique. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (3), pp.155-163

Nzuanke, S.F., 2016. Relations d'interdépendance complexe et développement du français au Nigeria. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*, *1*(3), pp.266-282.

Ofulue, C.I., 2011. Literacy at a distance in multilingual contexts: Issues and challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(6), pp.84-101.

Ogay, T., 2012. Pluralité des langues et des cultures: quatre expériences institutionnelles, une même quête d'équilibre dans la tension entre égalité et diversité. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, *2*(1), pp.9-16.

O'Leary, Z., 2010.*The essential guide to doing your research project*. Sage.

Ojo, S. 2006. Venez parler français avec moi. University of Lagos Press.

Okom, E., O. 2018. Decolonising and Democratising Pedagogical Translation in Foreign Language Teaching: the Role of Mediation as Strategy in Nhemachena Nhemachena, A. and Kangira, J. eds., *Decolonisation of Materialities Or Materialisation of (Re-) Colonisation: Symbolisms, Languages, Ecocriticism and (Non) Representationalism in 21st Century Africa*. Langaa Rpcig.

Olubunmi, A. O. 2014. A Review of the Ordeals of Learning a Foreign Language in Nigeria: French Language in Focus. *Journal of Arts and Humanities*, *3*(1), 161.

Omodiaogbe, R., 1992. 150 years on: English in the Nigerian school system—past, present and future. *ELT journal*, *46*(1), pp.19-28.

Omolewa, M., 1978. The Ascendancy of English in Nigerian Schools 1882-1960: A Study of Language Educational Policy in Colonial Nigeria. *West African Journal of Modern Languages Ibadan*, (3), pp.86-97.

Ourghanlian, P., 2008. L'enfant agité à l'école: enfant handicapé ou école inadaptée? *collectif Pas de 0 de conduite, Enfants turbulents: l'enfer est-il pavé de bonnes préventions*.

Ourghanlian, P., 2016. leurre du seuil ou vrai lieu?. *Le sujet dans la cite*, (2), pp.91-104

Oussadi, D. and Ouyougoute, S.E., 2014. *Evaluation de la compétence d'expression orale en FLE: cas des étudiants de première année LMD de l'université de Bejaia* (Doctoral dissertation, Université de Bejaia.

Pang, M. 2015. Vers une perspective éclectique de la paraphrase en classe de FLE. *Synergies Chine*, (10), pp.123-138.

Paprocka-Piotrowska, U. and Karpińska-Szaj, K., 2014. La reformulation en tant que stratégie d'apprentissage d'une LE: vers son exploitation dans des situations non-ordinaires. *Roczniki Humanistyczne*, *10*(62), pp.055-081.

Parisse, C. and Maillart, C., 2013. Les troubles du développement de la morphosyntaxe: deficit linguistique ou consequence de troubles non specifique du langage?*L'information grammaticale*, *138*, pp.4-8.

Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. and Pamula, M., 2011. Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Pierozak, et al 2013 I., De Robillard, D., Razafimandimbimanana, E. and Debono, M., 2013. Vers une sociolinguistique française qualitative? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance.

Pieters, T., Michot, M.E. and Pierrard, M., 2018. L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de systèmes grammaticaux en français langue seconde: l'assignation du genre grammatical. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 46, p. 10013). EDP Sciences.

Pelgrims, G. and Simonnet, M., 2013. Aspects socio-affectifs de l'apprentissage des élèves en contextes d'intégration et d'enseignement spécialisé. *Communicatio présentée à la journée de formation pour les enseignants spécialisés par l'ASH*, *74*.

Plante, I., 2012. L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, *35*(4).

Poisson, Y., 1983. L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *9*(3), pp.369-378.

Poisson, Y., 1983. L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *9*(3), pp.369-378

Pop, L., 2000. Espaces discursifs. Pour une représentation des hétérogénéités discursives. Editions Peeters, Louvain- Paris.

Postic, M., 2015. *La relation éducative*. Presses universitaires de France.

Pratheep.P.S. 2014.Multilingualism; the Role of Translation Keeping Cultural Diversity in India in Role of *Translation in Nation Building* Tyulenev, S. (2014). New Delhi: Modlingua

Puren, C. and Ecole normale supérieure (Saint-Cloud). Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme* (p. 207).

Puren, C., 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, *96*(3), pp.55-72.

Pym, A. (2004). Localization and the Training of Linguistic Mediators for the Third Millennium. *In Forum,* Vol. 2, No. 1, pp. 125-136.

Pym, A., 2004, January. Localization and the Training of Linguistic Mediators for the Third Millennium. In *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction/International Journal of Interpretation and Translation* (Vol. 2, No. 1, pp. 125-135). John Benjamins.

Pym, A., Malmkjær, K. and Gutiérrez-Colón, M., 2013. *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Publications Office of the European Union.

Rézeau, J., 2002. Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *Asp. La revue du GERAS*, (35-36), pp.183-200.

Rezvani, R. and Bigdeli, A., 2012. A New Direction in Translation Pedagogy: Task-Based Translation Teaching. In *Proceedings of First National Conference on Issues in English Literature and Language Teaching: New Trends and Criticisms*, pp. 638-643.

Richards, J.C., 2005. *Communicative language teaching today* (pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S., 2014. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.

Riquois, E., 2018. Faciliter la prise de parole en classe: supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *37*(1).

Rivers, W.M., 2018. *Teaching Foreign Language Skills Rev Ed*. University of Chicago Press.

Rubin, J., 2005. The expert language learner: A review of good language learner studies and learner strategies. In *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 37-63). Palgrave Macmillan, London.

Rouzé, V., 2010. Médiation/s: un avatar du régime de la communication. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (2), pp.71-87.

Sadiq, B., 2011. Sujet plurilingue, compétence plurilingue et l'apprentissage du FLE: etude de cas. *Revue japonaise de didactique du français*, *6*(1), pp.130-145.

Safty, A., 2011. *L'Enseignement efficace: théories et pratique*. PUQ. Paris : CLE International.

Saint-Pierre, L., 1994. La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(3), pp.529-545.

Sawyer, R.K. ed., 2005. *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.

Safty, A., 2011. *L'Enseignement efficace: théories et pratique*. PUQ. Paris: CLE International.

Slavin, R.E. and Cooper, R., 1999. Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social issues*, *55*(4), pp.647-663.

Şavlı, F., 2009. Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie*, (2), pp.179-184.

Schwarz, Jr. F. A. O. 1965. Nigeria: The tribes, the nation or the race – the politics of independence. Cambridge: MIT Press.

Schiffler, L., 1984. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Credif , Paris

Scholtz J. et Klein M. 2011. L'apprentissage modifie le cerveau », Cerveau & Psycho, janvier-février 2011, n°43, p.72- 76.

Shinyama, Y., Sekine, S. and Sudo, K., 2002, March. Automatic paraphrase acquisition from news articles. In *Proceedings of the second international conference on Human Language Technology Research* (pp. 313-318). Morgan Kaufmann Publishers Inc.

Schüler. U., 2012. Le français dans le secondaire (ES) et (EST) : entre la peur et l'horreur Travail de candidature - Katia Del Pizzo – 2012.

Shuttleworth, M. 2008. Structuration et conception de la recherche quantitative. Explorable.com: https://explorable.com/fr/structuration-et-conception-de-la-recherche-qu... Consulté le 13 mai, 2019.

Six, J.F., 1990. Le temps des médiateurs. Fenixx

Snanoudj-Verber, A., 2017. Les actions soutenues par la Fondation Seligmann. *Apres-demain*, (2), pp.55-57.

Stathopoulou, M., 2013. Investigating mediation as translanguaging practice in a testing context: towards the development of levelled mediation descriptors. In *Proceedings of the International Conference Language Testing in Europe: Time for a new framework*, pp. 209-217.

Steiner, G., 1998. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford University Press.

Stoltz, J., 2011. *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée* (Doctoral dissertation, Linnaeus University Press).

Scholtz J. et Klein M. 2011. « L'apprentissage modifie le cerveau », Cerveau & Psycho, janvier-février 2011, n°43, p.72- 76.

Taylor, S.J. and Bogdan, R., 1984. Introduction to qualitative research methods: The search for meaning.

Timothy-Asobele, S.J. ed., 1999. *Le français au Nigeria: une cartographie dynamique*. Printview.

Tourrilhes, C., 2008. La médiation, innovation sociale ou nouveau mode de régulation? Vers des espaces tiers de socialisation. *Pensée plurielle*, (2), pp.109-120

Ulrych, M. 2014. *Aspects of discourse and genre*. Educatt-Ente per il diritto allo studio universitario de l'Università Cattolica.

Ugochukwu, F. and ne présente plus le Nigeria, O., 2006. La Littérature nigériane en traduction française et son impact. *Ethiopiques*, (77), pp.151-171.

Ugochukwu, F., 2000. *Les missions catholiques françaises et le développement des études igbo dans l'est du Nigeria, 1885-1930* (Vol. 40, No. 159, pp. 467-488). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Ugochukwu, F., 2004. *Dictionnaire igbo-français: suivi d'un index français-igbo*. Karthala Editions.Caron, B., 2000. La littérature haoussa. halshs.archives-ouvertes.fr

Ugochukwu, F. and ne présente plus le Nigeria, O., 2006. La Littérature nigériane en traduction française et son impact. *Ethiopiques*, (77), pp.151-171.

Usunier, J.C., 2010. Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur. *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, pp.37-48.

Vallet, F., Mella, N., Ihle, A., Beaudoin, M., Fagot, D., Ballhausen, N., Baeriswyl, M., Schlemmer, M., Oris, M., Kliegel, M. and Desrichard, O., 2018. Motivation as a Mediator of the Relation Between Cognitive Reserve and Cognitive Performance. *The Journals of Gerontology: Series B*

Vermes, A., 2010. Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, *10*(1), pp.83-93.

Veronique, G.D., 2019. L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes.

Vygotsky, L.S., 1980. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press

Vygotskie, L., Embong, A.R. and Muslim, N., 1978. Mind in society: The development of higher psychological. *info: Cambridge: Harvard University Press, 1978*.

Wagstaffe, S. 2014. Translating, Interpreting, And Mediating: The CEFR and Advanced-level Language Learning in the Digital Age. In *Conference proceedings. ICT for language learning* (p. 17). Libreriauniversitaria. it Edizion.

Widdowson, H.G., 1978. *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Weissmann, D., 2012. La médiation linguistique à l'université: propositions pour un changement d'approche. Ela. Études de linguistique appliquée, (3), pp.313-324.

Wolcott, H. F. (1994). Transforming qualitative data : description, analysis and interpretation. Thousand Oaks: Sage

Xiongyong, C., Samuel, M. and Hua, C., 2012. Evaluation on EFL teacher roles from the perspective of mediation: Case studies of China's secondary school classroom practices. *International Review of Social Sciences and Humanities*, *3*(1), pp.117-134.

Yanaprasart, P., 2018. Enjeux de la double médiation du plurilinguisme dans le milieu académique multilingue. Internationalisation ou diversité dans l'enseignement supérieur?*Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *15*(15-2).

Yang, Z., 2007. Les activités en classe de langue comme déclencheurs de communication. *Synergies Chine*, (2), pp.159-163.

Yu, Y. and Wang, B., 2009. A study of language learning strategy use in the context of EFL curriculum and pedagogy reform in China. *Asia Pacific Journal of Education*, *29*(4), pp.457-468.

Yuste F., 2010. Au seuil de la traduction: la paratraduction. *Event or Incident. Événement ou Incident. On the Role of Translation in the Dynamics of Cultural Exchange. Du rôle des traductions dans les processus d'échanges culturels, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, col. Genèses de Textes-Textgenesen*, pp.287-316.

Zakhartchouck, J.M., 2017. *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF Sciences Humaines.

Zhao, Y. and Zhu, H., 2013. On the Inter-Subjectivity in Translation: Viewed from" Triangulation" Model. *Studies in Literature and Language*, *6*(2), p.1.

Zourou, K., 2007. Paradigme (s) émergent (s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *10*(2).

Thèses

Adegboku, D., 2011. Les apprenants nigérians face aux temps verbaux passés du français: une analyse des aspects et des temps grammaticaux des langues française et yoruba en vue d'applications pédagogiques (Doctoral dissertation).

Aliouat, F., Z.,2011. Rapport de stage sur l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école Al-Nahdha d'Abu Dhabi

Aubry, M., 2016. La médiation culturelle à l'école primaire (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique BEJUNE).

Dargirolle, F., 2002. L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères (Doctoral dissertation, Paris 3).

Gardner, R. & Lambert W. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House

Gianadda, M. and Miserez, V., 2012. Description et expérimentation d'une méthodologie d'analyse qualitative pour des groupes de discussion en langue étrangère (Doctoral dissertation, Haute école de santé Genève).

Grange, M., 2015. L'Eveil aux langues perçu par des enseignants valaisans du cycle 1 (Doctoral dissertation).

Horne, F.L., 2013. Cultures et représentations d'un champ disciplinaire en évolution: le cas de la littérature au sein des études françaises à l'université en Afrique du Sud (Doctoral dissertation).

Mackey W. 1976. Bilinguisme et contact de langues, Paris : Klincksieck.Implications sociolinguistiques (Doctoral dissertation, Caen

Mbadinga Mbadinga, A.M., 2014. Représentations et stratégies d'enseignement-apprentissage de l'espagnol en milieu exolingue: le cas des hispanisants débutants du Gabon (Doctoral dissertation, Paris 10).

Martínez, N., 2001. Évaluation et didactique de la traduction le cas de la traduction dans la langue étrangère. Universitat Autònoma de Barcelona,

Marzouk, I.I.M., 2013. Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn (Doctoral dissertation, Université Paul Valéry-Montpellier III

Mery, R., 1993. Traduction interlinguale, traduction intra linguale et enseignement d'une langue vivante étrangère. Travaux-Cercle linguistique d'Aix-en-Provence, 10, pp.65-84.

Michèle, V.B., 2013. Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn (Doctoral dissertation, Montpellier 3).

Olayiwola, S.I., 2017. Le Village Francais du Nigeria: une Stratégie efficace pour l'acquisition du français au Nigeria (Doctoral dissertation).

Pergnier, M., 1980. Les fondements sociolinguistiques de la traduction (Doctoral dissertation).

Ranaivoson, R.E.T., 2011. Langage des jeunes de la décharge d'ordures municipale d'Andralanitra (Antananarivo): étude du lexique et de ses valeurs socio-culturelles (Doctoral dissertation).

Rézeau, J., 2006. Analyse de Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat, Université Victor Segalen, Bordeau 2. Sur: http://perso. wanadoo. fr/joseph. rezeau/, le 10 juin

Roussi, M., 2009. L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français (Doctoral dissertation, Paris 3).

Rézeau, J., 2001. Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université (Doctoral dissertation, Université Victor Segalen-Bordeaux II).

Sambou, A., 2011. Traduction pédagogique et didactique des LVE en milieu multilingue: le cas du Sénégal: Implications sociolinguistiques (Doctoral dissertation, Caen

Stambouli, M., 2011. Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne: compétences langagières visées et pratiques de classe (Doctoral dissertation, Université de Franche-Comté).

Tijani, M.A., 2006. Difficultés de communication orale: enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigérians de français en situation exolingue (Doctoral dissertation, Besançon).

Van Dyk, J., 2013. L'intérêt de l'enseignement de la traduction à vue à des apprenants de FLE (French) (Doctoral dissertation, University of Pretoria).

Wang Szilas, J., 2016. Les enjeux de l'intégration de l'eTandem en didactique des langues-cultures étrangères: interactions entre apprenants et dynamique institutionnelle dans un dispositif universitaire sino-francophone (Doctoral dissertation, University of Geneva).

Wehbe, O., 2017. Questions que pose une didactique plurilingue au Liban, pratiques et représentations (Doctoral dissertation, Sorbonne Paris Cité).

Xu, H., 2005. L'enseignement du français en Chine face à la problématique de l'interculturel : quel rôle jouent les TIC. *Mémoire soutenue, Paris*,

Yang, Z., 2007. Les activités en classe de langue comme déclencheurs de communication. *Synergies Chine*, (2), pp.159-163.

Annexes

Annexes 1 Descriptifs des formations----------198

Annexe 2 Demande de permission de participer----------202

Annexe 3 Questionnaire---------- ---------- 201

Annexe 4 A ,BGuide d'entretien----------207

Annexe 5 Guide d'observation des classes ----------206

Annexe 6 Certification d'éthique ---------- 209

Annexe 1 Descriptifs des formations

Le cursus académique au VFN

Annexe A : La liste de cours magistraux

Premier Semestre

Numéro	Cours	Heures par semaine
1	-Traduction 1 (anglais- français)	Deux heures
2	-Etude des structures de la langue française	Deux heures
3	-Phonétique 1 théorie pratiques exercices de laboratoire de langue	Deux heures
4	-Culture et civilisation françaises 1789 à nos jours	Deux heures
5	-Littérature africaine d'expression française (1920-1960)	Deux heures
6	-Littérature française XVIIIè siècle	Deux heures
7	-Technique d'expression orale 1	Deux heures
8	-Technique d'expression écrite 1	Deux heures

Deuxième Semestre

Numéro	Cours	Heures par semaine
1	-Traduction II (anglais- français)	Deux heures
2	-Etude des structures de la langue française II (grammaire)	Deux heures
3	-Phonétique 2 théorie pratiques exercices au laboratoire de langue	Deux heures
4	-Linguistique et stylistique françaises	Deux heures
5	-Littérature africaine d'expression française (1960 à nos jours)	Deux heures
6	-Littérature française XIXè siècle	Deux heures
7	-Technique d'expression orale II	Deux heures
8	-Technique d'expression écrite II	Deux heures
9	-Méthodologie de la recherche et rédaction de mémoire	Deux heures

Annexe B Le cours de traduction

Premier semestre

Titre du cours: FLV 311

Semaine	Sujet	Contenu
1re et 2ème	Notions préliminaires de la traduction	-Quelques définitions de la traduction. Passage du même message d'une langue à une autre. Insister sur la nature écrite de l'exercice – les langues: notion de la langue maternelle -Définition générale « première langue apprise : acquise par l'enfant. Pour la traduction la langue maternelle est l'anglais, alors que le français est la langue étrangère.
3ème	Types de traduction et genres de textes à traduire	-La traduction inter linguistique : d'une langue à l'autre. -La traduction intralinguistique : définition, explication, reformulation à l'intérieure d'une même langue. -La traduction inter sémiotique entre deux systèmes qui ne sont pas obligatoirement des langues. -La traduction pédagogique : celle qui a pour objectif de faire apprendre une langue étrangère. - Il y a plusieurs types de textes qui déterminent le type de traduction Exemple: scientifique, technique, littéraire Scientifique: la connaissance des mots scientifiques est exigée. -Technique: la connaissance des mots non littéraires. -Littéraire la connaissance des proverbes, poèmes.
4ème	Thème et Version	-Définition générale, selon notre contexte -Thème: traduction de la langue maternelle vers la langue étrangère -Version : vice versa (français/anglais) -Difficultés liées à chacun de deux exercices -Il n'y a pas de bilinguisme parfait, donc il y a des difficultés en fonction des langues de travail en traduction.
5ème	Procédés ou techniques de la traduction	Procédés / techniques la traduction directe (mot à mot), le calque, l'emprunt
6ème &7ème	Procédés ou techniques de la traduction indirecte ou oblique	-Transposition : changement de catégorie grammaticale -La modulation : changement de point de vue dans la présentation du message -L'équivalence : procédé permettant à traduire les expressions idiomatiques /figées. -Il faut noter qu'il y a des expressions toutes faites d'une langue à une autre -L'adaptation : équivalence de situation en mettant l'accent sur les réalités culturelles
8ème &9ème	Les termes verbaux en traduction	-Le présent : le passé composé, le passé récent -L'imparfait : le plus-que-parfait -Le futur proche : le futur simple, le conditionnel présent Traduction contextuelle des temps verbaux
10ème	Les faux amis	Différences d'ordre sémantique Différences d'ordre stylistique Donner des exemples et lexique préparé
11ème	Travaux pratiques	Traduction des textes
12ème	Révision et Examen	

Le cours de traduction 2ème Semestre

Titre du cours: FLV 321

Introduction

Le cours traite de la théorie et des techniques de traduction de l'anglais et des langues nigérianes en français et vice versa. On présentera aux étudiants les registres linguistiques, et les méthodes et les ressources dont dispose un traducteur. On mettra particulièrement en valeur : l'équivalence, la modulation. le calque, la traduction directe, l'étouffement, l'inscription, l'emploi de temps, et de références .

Semaine	Sujet	Contenu (les détails et l'approche méthodologiques sont les mêmes qu'en premier semestre
1re -3ème	Corrections Rappel des notions préliminaires de la traduction Révision sur les différentes techniques	-Epreuve de premier semestre -Quelques définitions de la traduction. Notions de langue étrangère, officielle vernaculaire, -Le message: sens et importance -Langue de travail en traduction (langue de départ /source et langue d'arrivée /cible -Thème et Version
4ème	Exercices de traduction	-Travaux pratique en classe
5ème	Equivalence, l'adaptation et la modulation	-Traduction des proverbes et autres expressions idiomatiques -Exercices pratiques en classe -Thème: la langue maternelle vers la langue étrangère -Version: vice versa (français /anglais) -Difficultés liées à chacun de deux exercices -Il n'y a pas de bilinguisme parfait, donc il y a des difficultés en fonction des langues de travail en traduction.
6ème	A propos de quelques autres techniques	L'effacement et l'étouffement en traduction Exercices pratiques en classe
7ème	Les sigles	-Organisations internationales -Organisations internationales -Exercices pratiques en classe
8ème	L'actualité et Exemple l'internet et l'ordinateur	-Exercices portant sur la traduction des thèmes -D'actualité : lire l'adresse électronique et ouvrir l'ordinateur ---Exercices pratiques en classe

9ème 10ème	Traduction des mots grammaticaux Les voix	-Les formes accentuées des pronoms (moi:/toi / lui) -Adverbes -Ex: moi aussi /non/si/non plus Voix pronominale en français -Voix passive -Voix active -Expression de la modalité.
11ème	Révision	-Exercices de révision.
12ème	Révision et Examen	

Annexe 2 Demande de permission de participer

The Nigeria French Language Village
(Inter - University Centre for French Studies)
P.M.B. 1011, AJARA BADAGRY, LAGOS STATE, NIGERIA

OFFICE OF THE REGISTRAR

Registrar/Secretary to Council
Uko, Maurice (Mr.) B.A Hons (Nig), MPA, MIRSS, DEF2 (Grenoble). MNIM

Telephone: 08128208218
08033487520
E-mail: registrar_nflv@yahoo.com
ukomaurice@yahoo.com

Our Ref: NFLV/PF/382/VOL.III/298

Your Ref:

28th November, 2016

Mr. Okom Emmanuel,
The French and Francophone Studies Department,
School of Literature, Language and Media,
Faculty of Humanities,
The University of the Witwatersrand,
Johannesburg.

Dear Mr. Okom,

RE: PERMISSION TO UNDERTAKE RESEARCH WORK FROM DECEMBER 2016 TO FEBRUARY 2017

Your letter dated 23rd November, 2016 on the above subject matter refers.

This is to convey Management's approval of your request to carry out a research work in the Village from December 2016 to February 2017.

Management has also noted your research topic **"INTEGRATING TRANSLATION AND MEDIATION IN THE TEACHING AND LEARNING OF FRENCH LANGUAGE IN A MULTILINGUAL SETTING: THE EXAMPLE OF NIGERIA"**

While wishing you success in your research, kindly accept the assurances of our best regards.

Maurice M. Uko (Mr.)
Registrar.

Annexe 3 – Questionnaire

Entrevue semi-structurée pour enseignants

Integrating Translation and Mediation in the Teaching of French Language in a Multilingual Setting: The Example of Nigeria.

Remplissez la fiche

Nom (facultatif) ----------
Adresse ----------
Sexe ----------

Expérience /nombre d'années d'enseignement…

Discipline ----------

Cet entretien est dirigé sur la traduction et médiation à la perspective de CECR et de la théorie socioculturelle.

Thème 1 : Définitions de termes

1 Selon vous, et en tant que professeur de français quel est le rôle de la traduction en contexte la didactique de langue ?

2 A votre avis quelle idée est-ce que vous portez sur la médiation en contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères?

3 Quel rapport y a-t-il entre la traduction et la médiation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères?

Thème 2 : Approches et méthodes

4 Est-ce que vous faites appel à la langue maternelle en classe de langue et pourquoi ? Et comment ?

5 Pourriez-vous me présenter une leçon typique de traduction ?

6 Selon vous et est-ce que vous êtes satisfaits de résultats de cette leçon et pourquoi ?

7 En tant que professeur, comment choisissez-vous les textes à traduire et comment sont-ils employés dans l'enseignement de la langue française?

8 Quel rôle joue-t-il l'informatique dans le déroulement du cours ?

Thème 3 : La traduction et son rôle

9 Selon vous, comment la traduction peut-elle se servir comme outil linguistique communicatif dans la classe de français?

10 Selon vous quel rapport y a-t-il entre la traduction et les systèmes de compétence communicative (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite)

Thème 4: La médiation et son application dans l'enseignement des langues étrangères.
Selon le CECR, la médiation impliquc (le (le résumé, la reformulation, la réécriture, le jeu de rôle, la paraphrase)

11 Selon vous est-ce que vous êtes satisfait du niveau de la sensibilisation à l'usage de la médiation chez les enseignants en classe de français?

12 Est-ce que vous utilisez la médiation en classe de traduction et comment et pourquoi ?

13 Selon vous, quel est le rôle particulier de la reformulation en classe de traduction et de langue française?

14 Selon vous parmi ce deux types de traduction : la version et le thème, c'est dans lequel la médiation est plus adaptée ?

15 Selon vous comment vous exploitez le concept de plurilinguisme dans l'enseignement de la traduction et de l'enseignement du français

16 A votre avis comment et combien est-ce que votre leçon de traduction est interactive?

Thème 5 : Contenu et portée du cours de traduction

17 A votre avis dans quelle mesure est-ce que le cours de traduction actuel peut être modifié et comment ?

Thème 6 : Evaluation en traduction

18 Comment évaluez-vous les apprenants en classe de traduction?

19 Veuillez expliquer les paramètres, et les grilles de votre évaluation?

20 A votre avis, quelles sont les difficultés que rencontrent-ils, les étudiants en traduction et comment vous allez les résoudre ?

Annexe 4 A- Guide d'entretien pour étudiants

BGuide d'entretien pour étudiant

Sample Students' Interview questionnaire

Integrating Translation and Mediation in the Teaching of French Language in a Multilingual Setting: The Example of Nigeria

Personal Data

Please tick any one of the options provided below to indicate your answer to each of the questions below.

Sex: Male / Female

Age: 18- 25 / 25 -45/ Above 45

Status: Single/ Married/ Divorced/Widow

Education: Diploma / Undergraduate /Degree

Students' interview (semi-structured and structured)

1 Why do you choose to learn French language?

2 What do understand by translation?

3 What is unique in your working languages in translation?

4 What are your difficulties in learning French language?

5 How can the use of translation help to resolve some of these difficulties?

6 What are the undergraduate students' perceptions or views towards effective use of translation in a French class?

7 Can you describe a typical translation lesson that has helped you particularly to learn French?

8 What are other better ways of using translation to learn French?

9 What do you know about mediation in the foreign language learning?

10 How can you use mediation to enhance French language learning in a translation class?

11Why is translation important in the learning of French language ?

12 What other things do you know about translation in French language learning

Participant Information Sheet For Teachers on :
Integrating Translation and Mediation in the Teaching of French Language in a Multilingual Setting: The Example of Nigeria.

Dear Sir/Madam,

I am Mr. OKOM Emmanuel, a full-time Ph.D student from the School of Literature, Language and Media (SLLM) at the University of the Witwatersrand. I am investigating and evaluating the extent to which the teaching and learning of French language can be enhanced through translation and mediation.

I wish to kindly invite you to participate in this study as a key informant through interview which will last for one and half hours. The venue will be either in your office or house or any place of your choice that will be free from distractions. During the interview, you will be asked questions regarding the use of translation from the perspective of mediation in the teaching of French to undergraduates on immersion programme in the Nigeria French Language Village, Badagry.

The interview will be through audio recording . There are no wrong answers but rather different points of view. Kindly feel free to share your ideas.

You are accorded this role of participation because of your position as an experienced lecturer in the field of French language teaching as well as translation. Your participation is voluntary and you will not receive any payment or other perquisites for participation.

Anonymity and confidentiality in reporting the findings will be ensured by the use of pseudonyms or codes such as participant 001 or 002 concerning any statements or quotations that may be made. The data collected will be secured through locked-up storage and password-protected computers.

The research interview is solely for academic purposes and once completed will be made available to the public through publication and electronic media.

If you have any comments or questions please you may wish to contact the undersigned person.

Okom Emmanuel (Student)

emmanuelokom0@gmail.com

Research instrument – interview guides Key informant/Students

December 2016 – February 2017

INFORMATION /CONSENT LETTERS FOR STUDENTS PARTICIPANTS: INERVIEW

Participant Information Sheet (Key informants/ Students on:
Integrating translation and Mediation in the Teaching of French Language in a Multilingual Setting: The Example of Nigeria

Dear Student,

I am Mr. OKOM Emmanuel, a full-time Ph.D student from the School of Literature, Language and Media (SLLM) at the University of the Witwatersrand. I am investigating and evaluating the extent to which the teaching and learning of French language can be enhanced through translation and mediation.

I wish to kindly invite you to participate in this study as a key informant being an undergraduate student of French in the Nigeria French Language Village, Badagry. The venue will be in a designated place within the French Village that will be free from distractions. During the one hour interview you will be asked questions regarding the teaching and learning of French through translation and mediation.

The interview will be through audio recording. There are no wrong answers but rather different points of view. Please feel free to share your ideas. Your participation is voluntary as such you will not receive any payment or other perquisites for participation.

Anonymity and confidentiality in reporting the findings will be guaranteed by the use of pseudonyms or codes such as participant 001 or 002 concerning any statements or quotations that may be made. The data collected will be secured through locked-up storage and password-protected computers.

The research interview is solely for academic purposes and once completed will be made available to the public through publication and electronic media.

If you have any comments or questions please you may wish to contact the undersigned person.

Okom Emmanuel (Student)
Emmanuelokom0@gmail.com

Class observation guide for the researcher participant/ student

Annexe 5 Guide d'observation des classes

Class observation on integrating translation and mediation in the teaching of French language in a multilingual setting.

This exercise will be structured on the systematic and comprehensive field note- taking strategy propounded by Nicolas H. Wolfinger (2000: 91), Spradley (1980) . The strategy gives the privilege of accounting for full details of class activities.

All the activities in the classroom setting will be observed in the light of the stated items below.

a) First is the observation and description of space that is the classroom setting where and how the learners are sited.
b) The topic and content of the lesson, this will include the texts chosen for the lesson; the actors: The learners and the teacher
c) Presentation: The lesson as presented by the teacher as regards translation for effective learning of French language.
d) Activity / Interactive session : The relationship between the teacher and learners: This will include learners / teachers' reaction, attitude, feedback, and the sequence of the lesson development.

Method of teaching:

e) What methods are employed in the lesson; is it communicative, interactive, direct method or traditionally based.
f) How much of mediation strategies were employed that imply the use of summary, reformulation , role play , rewording , group or team work :
g) Translation activities: reading, explanation, scaffolding etc.
h) Other related strategies.

Any other relevant aspects in the classroom milieu

Annexe 6 Certification d'éthique

Research Office

HUMAN RESEARCH ETHICS COMMITTEE (NON-MEDICAL)
R14/49 Okom

CLEARANCE CERTIFICATE	**PROTOCOL NUMBER: H16/11/30**
PROJECT TITLE	Integrating translation and mediation in the teaching of French language in a multilingual setting: The example of Nigeria
INVESTIGATOR(S)	Mr E Okom
SCHOOL/DEPARTMENT	Language, Literature & Media Studies/
DATE CONSIDERED	18 November 2019
DECISION OF THE COMMITTEE	Approved
EXPIRY DATE	29 November 2019

DATE 30 November 2016 **CHAIRPERSON** (Professor J Knight)

cc: Supervisor : Dr F Horne

DECLARATION OF INVESTIGATOR(S)

To be completed in duplicate and **ONE COPY** returned to the Secretary at Room 10004, 10th Floor, Senate House, University. Unreported changes to the application may invalidate the clearance given by the HREC (Non-Medical)

I/We fully understand the conditions under which I am/we are authorized to carry out the abovementioned research and I/we guarantee to ensure compliance with these conditions. Should any departure to be contemplated from the research procedure as approved I/we undertake to resubmit the protocol to the Committee. **I agree to completion of a yearly progress report.**

Listes des tableau x
Signature

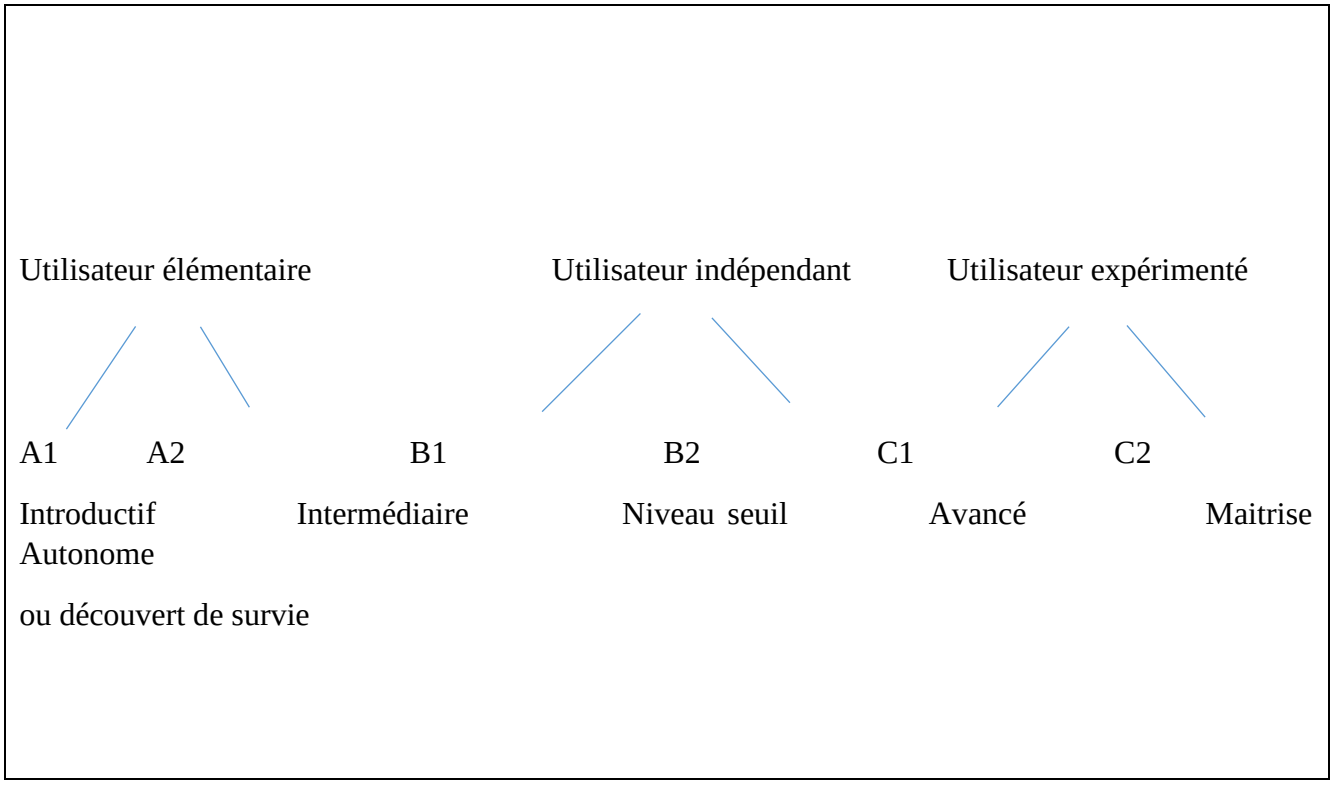
_____/_____/_____
Date

PLEASE QUOTE THE PROTOCOL NUMBER ON ALL ENQUIRIES

Tableau 3 : les niveaux de compétences CECRL (2001 :25-27)

Une arborescence en trois niveaux ; Les niveaux de compétences

Si l'on observe ces six niveaux on constate toutefois qu'ils correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé. En outre, il apparaît que les intitulés du Conseil de l'Europe (par exemple, Waystage, Vantage) se prêtent mal à la traduction. C'est pourquoi le système proposé adopte une arborescence du type des « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C



PRÉSENTATION DES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE

L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence, la rédaction des descripteurs, se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine.

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

Niveaux communs de compétences – Échelle globale

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moimême, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familières. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions
E C		Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement.

R I R E		détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	lettre personnelle très simple, par exemple de remerciement	Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions

Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants

Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire

Liste des tableaux et figures

Tableau1: les descripteurs de la médiation…… 178 --234

-Figure 1 : Illustration de la dynamique et l'intégration de la médiation dans une classe de langue……183-238

Tableau 2: la médiation pédagogique en perspective de la reformulation……..185-238

Figure 2 : Illustration de la traduction comme cinquième compétence…… 190-238

Tableau 3: les niveaux de compétences CECRL (2001 :25-27) ……234-238