

CONNAISSANCES ANTÉRIEURES, TRADUCTION MENTALE ET RÉDACTION EN FRANÇAIS (L2) DANS UN CONTEXTE PLURILINGUE / PREVIOUS KNOWLEDGE, MENTAL TRANSLATION AND WRITING IN FRENCH (L2) IN A MULTILINGUAL CONTEXT / FONDUL DE CUNOȘTIȚE ANTERIOARE, TRADUCEREA MENTALĂ ȘI REDACTAREA ÎN LIMBA FRANCEZĂ ÎN CONTEXT MULTILINGVISTIC¹

Résumé : Cette recherche vise l'étude du rapport entre les connaissances antérieures des étudiants plurilingues et le taux du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français. L'objectif est de voir si l'enrichissement des connaissances référentielles en français peut diminuer le recours aux autres langues préalablement acquises/ apprises au moment de la rédaction en français en permettant d'éviter les erreurs du transfert.

Mots clés : plurilinguisme ; traduction mentale ; influence translinguistique, production écrite ; connaissances référentielles.

Abstract: This research aims to study the relationship between the prior knowledge of multilingual students and the rate of recourse to the mental translation when writing in French. The objective is to see if the enrichment of referential knowledge in French can reduce the recourse to the other languages previously acquired / learned at the time of writing in French by making it possible to avoid the errors of the transfer.

Keywords: multilingualism; mental translation; translinguistic influence, written production; reference knowledge.

1. Introduction

La réalité linguistique du globe terrestre qui est marquée par l'existence de plusieurs langues et variétés linguistiques dont le nombre dépasse celui des pays conduit à déduire que la majorité des pays du monde sont plurilingues (Calvet, 1993). Ce plurilinguisme implique la coexistence de plus d'une langue ou variété linguistique au sein de la même communauté linguistique ce qui conduit à l'émergence des situations de contact entre ces langues et ces variétés linguistiques dans le répertoire langagier de l'individu plurilingue qui se concrétise dans sa communication sociale.

Le contexte de notre étude est le contexte universitaire algérien, pays dont le paysage linguistique se caractérise par la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques qui font de la société algérienne une société plurilingue. Ce plurilinguisme se manifeste à travers trois sphères langagières: la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères (Taleb Ibrahim, 2004). En plus de l'arabe algérien, langue maternelle d'une grande partie de la population algérienne, et le tamazight, langue maternelle des berbérophones, l'enseignement de l'arabe classique, la langue première et officielle du pays et la langue d'enseignement dans la formation préuniversitaire, se fait à partir de la première année primaire. Le français est la deuxième langue apprise à l'école après l'arabe classique. Son enseignement se fait à partir de la troisième année primaire. Cette langue est la langue de transmission du savoir à l'université notamment dans les filières scientifiques et techniques. Outre l'arabe classique et le français, l'enseignement d'une troisième langue, l'anglais, est obligatoire à partir de la première année moyenne. L'enseignement d'une quatrième langue, l'espagnol ou l'allemand se fait dès la deuxième année secondaire dans la filière lettres et langues étrangères. Ces ressources linguistiques

¹ Imane Saidi (doctorante), Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie, Houda Akmoun, Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie

constituent une mosaïque de compétences auxquelles se réfère l'apprenant algérien pour répondre aux besoins de la situation de communication.

En effet, l'individu puise de son répertoire plurilingue pour s'adapter aux spécificités langagières de chaque situation de communication. Ce contact de plus d'une langue au sein du même répertoire langagier et le passage d'une langue à une autre a fait l'objet de plusieurs études sur l'influence translinguistique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

L'influence translinguistique est l'influence des langues déjà apprises sur la langue de production, cette influence peut se manifester à travers un transfert d'une langue préalablement apprise à la langue de production (Trévisiol, 2017). Dans cette contribution nous nous intéressons beaucoup plus à la stratégie cognitive de la traduction mentale, résultat de l'influence translinguistique, elle implique l'utilisation des langues précédemment apprises comme base afin de produire en L2¹. Cette utilisation dans une langue des éléments propre à une autre langue peut être le résultat des insuffisances en langue de production. D'après Zimmerman (2000), les étudiants ayant un faible niveau en L2 s'appuient souvent sur leurs ressources en L1. En analyse contrastive, le transfert des langues de références² à la L2 est lié aux deux notions: similitude et divergence entre les deux systèmes linguistiques. En effet, le transfert qui se fait entre deux systèmes identiques, nommé transfert positif, favorise et facilite l'apprentissage d'une L2 alors que les systèmes linguistiques différents conduisent à l'émergence des erreurs interférentielles.

C'est en effet cela qui nous a amené à s'interroger sur l'effet de l'enrichissement des connaissances référentielles des étudiants plurilingues en langue française sur le recours à la traduction mentale pendant l'activité rédactionnelle.

Cela nous incite donc à poser les questions suivantes: existe-il un lien entre les connaissances en français et le recours à la traduction mentale lors de la production en cette langue? L'enrichissement des connaissances référentielles en français permet-il de diminuer le recours à cette stratégie?

Pour répondre à ces questions, nous avançons de manière hypothétique que l'enrichissement des connaissances des étudiants en français permettrait de diminuer l'influence des langues préalablement apprises et de corriger leurs perceptions sur les similitudes entre les langues.

L'objectif de cette recherche est donc de déterminer l'impact de l'enrichissement des connaissances référentielles sur l'utilisation des ressources et des acquis en langues déjà apprises, en vue de développer les compétences des étudiants en français et de modifier les représentations qu'ils ont sur la distance linguistique entre les langues qui composent leur répertoire langagier.

2. Arrière-plan théorique

2.1. La traduction mentale

La traduction mentale est une stratégie d'apprentissage qui renvoie au processus cognitif du passage d'une langue à une autre (Lacoste & Mongrain, 2011). Kern (1994) souligne que cette stratégie cognitive s'active uniquement quand l'individu est en face d'une langue non native. La traduction mentale est une stratégie de résolution de problème, une activité qui se déroule dans le cerveau de l'apprenant, utilisée afin de pouvoir produire en L2 :

« La traduction mentale peut être considérée comme un phénomène de traduction, mais se déroulant dans le cerveau de l'apprenant de L2. Il convient de remarquer que la traduction mentale est un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2 ». (Demchenko, 2008: 10)

¹ Par ordre d'apprentissage la L2 renvoie à la deuxième langue apprise dans un cadre institutionnel, dans le contexte de cette contribution, le français en Algérie est la deuxième langue apprise à l'école.

² La langue de référence est la langue à laquelle se réfèrent les apprenants plurilingues lors d'une production en L2 elle englobe l'ensemble des langues présentes dans leur répertoire langagier.

Les études menées sur la traduction mentale en production écrite en L2 ont montré que les idées qui composent le texte produit ne sont pas toutes le résultat d'une traduction mentale. Dans son étude, Lay (1982) a constaté que les participants ont recouru à leur langue maternelle pendant la rédaction en anglais L2 pour la formulation des mots clés et des idées principales (Lacoste & Mongrain, 2011). Le recours aux langues préalablement apprises est lié au niveau des apprenants en L2. Wang et Wen (2002) ont montré que, dans les premières années d'apprentissage, les apprenants de l'anglais L2 recourent souvent à leur L1 avant de produire en L2 alors que les apprenants les plus avancés ne dépendaient pas de leurs connaissances antérieures en L1. Donc, le recours à la traduction des idées d'une langue de référence à la L2 se diminue avec le développement des compétences en L2. Un autre critère qui détermine l'utilisation de cette stratégie est la langue des connaissances antérieures des scripteurs. En effet, Friedlander (1990) a montré dans son étude que lorsque les participants planifient en chinois sur un sujet de culture chinoise et en anglais sur un sujet de culture anglaise pendant la rédaction en anglais (L2) leur production étaient plus longues par rapport l'inverse :

« Being allowed to plan in the L1 increased the number and kinds of ideas the students could generate for topics that subjects had dealt with primarily or exclusively in their L1 » (Cohen et *alli*, 2000 :5)

L'activité rédactionnelle en L2 est considérée comme un processus bilingue qui implique l'activation des deux langues L1 et L2. En effet, Wang et Wen (2002) ont expliqué dans leur modèle descriptif du processus de composition en L2 que le scripteur active sa L1 pour élaborer, organiser et générer des idées. Leur modèle montre que la L1 domine dans la mémoire à long terme, c'est la raison pour laquelle nous tentons à travers cette contribution d'analyser l'effet de l'enrichissement des connaissances des étudiants en français sur les recours à la traduction mentale pendant la rédaction en français.

2.2. La distance linguistique

Weinreich (1963) a noté que la comparaison entre deux systèmes linguistiques est insuffisante pour établir une liste des formes possibles d'interférence. Pour lui, outre les différences structurales ou lexicales entre les langues, l'influence des langues en présence dépend également des facteurs extralinguistiques. En d'autres termes, l'influence translinguistique ne se réduit pas aux formes d'interférences provenant automatiquement des connaissances linguistiques déjà acquises mais elle est liée aux perceptions des apprenants sur les similitudes et les différences formelles entre les langues. D'après Kellerman (1983), les formes d'une langue de référence ne sont pas toutes transférables et la structure de ces langues ne détermine pas forcément les limites de la transférabilité (Murphy, 2003). C'est plutôt le jugement linguistique de l'apprenant ou sa psychotypologie, terme employé par Kellerman (1983), sur la distance linguistique entre les langues. Cette perception peut être subjective et ne peut pas forcément correspondre à la distance qui existe réellement entre les langues (De Angelis, 2007). C'est l'apprenant qui évalue la distance entre les langues présentes dans son répertoire langagier en créant sa propre psychotypologie sur la proximité entre elles:

« transfer will most likely result from a learner's judgment (made consciously or unconsciously) that particular structures in a previously learned language are quite like — if not the same as — structures in the target language ». (Odlin, 1989: 142)

C'est donc l'hypothèse proposée par Kellerman (1979) sur les facteurs qui contrôlent le transfert qui guide notre réflexion:

« Transfer from NL to TL does not take place willy-nilly. There are three principal interacting factors which will control the use of transfer by a learner: his psychological structure of the NL, his perception of NL-TL distance, and his actual knowledge of the TL » (Kellerman, 1979: 53).

Nous nous intéressons ici aux connaissances de l'apprenant en langue cible (la langue de production) et leur impact sur le degré d'activation des langues en présence et à sa perception sur la distance entre les langues de son répertoire langagier.

3. Méthode

3.1. Participants et Procédure

Afin d'évaluer l'effet de l'enrichissement des connaissances référentielles des étudiants en langue française sur leur recours à la traduction mentale pendant la rédaction en cette langue, une expérience a été menée auprès de 24 étudiants de 1^{ère} année de licence de français à l'université Dr. Moulay Tahar de Saïda en Algérie. Leur âge varie entre 18 et 23 ans.

L'expérimentation a consisté à demander à l'ensemble des participants de rédiger, en premier lieu, un texte explicatif sur les causes et les conséquences du réchauffement climatique sans aucun outil d'aide en se basant sur leurs connaissances antérieures sur le sujet.

La deuxième phase de cette expérimentation était axée sur la visualisation de trois vidéos en français sur le sujet du réchauffement planétaire:

- La première vidéo « Qu'est-ce que le changement climatique ? » porte sur les causes du réchauffement climatique, elle est d'une durée de 2mn¹ ;
- La deuxième vidéo « Le réchauffement climatique : comprendre ses causes et ses conséquences pour mieux régir » porte sur les conséquences du réchauffement climatique, elle est d'une durée de 3mn² ;
- La troisième vidéo « comprendre le réchauffement climatique en 4mn » porte sur l'impact de l'activité humaine sur le climat³.

4. Résultats

Pour mesurer l'effet de l'enrichissement des connaissances référentielles, nous avons analysé notre corpus sur deux plans: quantitatif et qualitatif.

La première analyse a consisté à comptabiliser le nombre des propositions produites par l'ensemble des participants dans les deux tâches de rédaction (rédaction avant la visualisation des vidéos vs rédaction après la visualisation des vidéos). Nous avons classé les propositions restituées dans les deux moments de rédaction en deux catégories selon le degré de précision des informations restituées:

Propositions pertinentes (P1): elles renvoient aux informations précises;

Propositions moyennement pertinentes (P2): elles concernent les informations moins précises.

Les résultats de l'analyse quantitative ont montré que les textes rédigés après la visualisation des trois vidéos étaient plus longs par rapport aux textes produits lors de la première séance. Concernant le degré de précision des informations, nous avons remarqué que les textes rédigés suite à la visualisation des vidéos contenaient plus de propositions pertinentes que les productions de la première tâche $P1_{T2} > P1_{T1}$. Les participants durant la première tâche ont produit plus de propositions non pertinentes $P2_{T2} < P2_{T1}$.

¹ Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=aBpRlcc7v54>

² Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=NfaeoCORuzk>

³ Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=T4LVXCCmIKA>

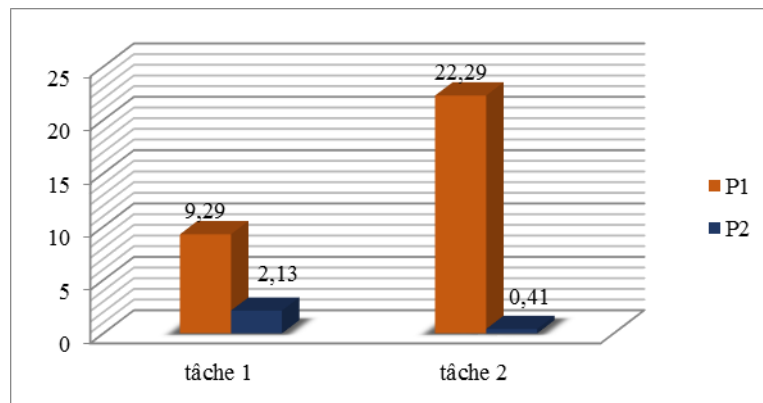


Figure1. Le nombre des propositions produites avant et après la visualisation des vidéos

Le deuxième axe de notre analyse concerne l'analyse qualitative des textes rédigés durant les deux tâches. Dans cette phase, notre corpus a fait l'objet d'une analyse des erreurs dues aux interférences des langues auxquelles se sont référés les scripteurs pendant la rédaction en français.

Les données de l'analyse montrent que lors de la première tâche, les participants se sont basés sur leurs connaissances antérieures en arabe classique. Les erreurs interférentielles que nous avons relevées montrent que les scripteurs ont traduit leurs idées de l'arabe au français. Leurs textes montrent clairement l'impact de l'arabe sur leur production en français. En effet, les interférences relevées sont beaucoup plus morphologiques et lexicales. D'après notre corpus, ces erreurs sont dues à la traduction littérale de l'arabe au français. Le nom *phénomène* est féminin en arabe et les noms *cause* et *menace* sont masculin en arabe, donc nous remarquons que le genre de ces noms a été transposé de l'arabe au français :

1. « Le réchauffement climatique est *une* phénomène » ;
2. « *Cette* phénomène » ;
3. « Les causes de *cette* phénomène » ;
4. « *Le* principale cause » ;
5. « Il faut lutter contre *ce* menace »

Nous avons relevé d'autres types d'interférences qui sont dues au mauvais choix des unités lexicales telles que : « on *relie entre* le réchauffement climatique et les phénomènes de sécheresse ... », il s'agit dans cet exemple du calque sémantique des unités lexicales de l'arabe : *يربط بين* [*jarbitu bajna*] dont l'équivalent en français ne contient pas la préposition *بين* [*bajna*] l'équivalent de *entre* en français, on dit plutôt relier quelque chose à quelque chose.

En revanche, nous avons remarqué peu de trace de la langue arabe sur les écrits des étudiants après la visualisation des vidéos. D'un côté, Les idées qui constituent leurs textes étaient basées sur les informations citées dans les vidéos. De l'autre côté, nous avons remarqué que les erreurs commises lors de la première tâche ne figuraient pas dans la deuxième phase de production notamment les erreurs du genre et les interférences lexicales.

5. Interprétation des résultats

À partir de ces données nous pouvons dire qu'il y a un rapport entre les connaissances des étudiants en français et le recours à la traduction mentale. En effet, les résultats ont montré que les propositions produites lors de la deuxième tâche rédactionnelle étaient supérieures à celles produites durant la première tâche. Cela n'a pas une relation avec les connaissances sur le sujet proposé mais plutôt sur la langue dans laquelle sont construites les

connaissances antérieures. Nos participants témoignaient qu'ils avaient des idées sur le sujet mais en langue arabe. Ils essayaient donc de les traduire afin de produire en français c'est pourquoi ils ont commis des erreurs interférentielles. Cependant, chercher les mots convenables pour chaque reprise représentait une difficulté pour eux à cause du manque des connaissances en français ce qui explique le manque de précision dans leurs premières productions.

En ce qui concerne la relation entre l'enrichissement des connaissances en français et la psychotypologie, nous pouvons dire que les vidéos ont permis aux scripteurs d'être plus conscients sur la différence entre les deux systèmes linguistiques français et arabe du moment qu'ils n'ont pas commis les mêmes erreurs durant la deuxième tâche rédactionnelle.

6. Conclusion

Dans cette contribution nous avons examiné l'impact des connaissances des scripteurs en français sur le recours à la stratégie de la traduction mentale pendant la rédaction en cette langue. L'examen des données de l'expérimentation nous a conduit à confirmer notre hypothèse de départ étant donné que nous avons noté une nette diminution des erreurs interférentielles. Ce travail a également montré que l'enrichissement des connaissances en L2 permet de développer la conscience des étudiants sur la distance linguistique entre les langues en présence.

Les résultats de cette recherche, même s'ils montrent de manière convaincante le rôle des connaissances en français (L2) sur le recours à la traduction mentale dans une tâche rédactionnelle en français, ils invitent à réfléchir davantage sur les facteurs qui contrôlent le recours à la traduction mentale par des apprenants plurilingues.

Bibliographie

Ouvrages

- Calvet, L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, Presse universitaire de France,
De Angelis, G., 2007, *Third Or Additional Language Acquisition*, Multilingual Matters,
Demchenko, A., 2008, *Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde: aide ou handicap?* Mémoire présentée comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université du Québec, Montréal,
Odlin, T., 1989, *Language transfer*, Cambridge: Cambridge University Press, cité par De Angelis, G., & Dewaele, J. M., 2011, *New trends in cross linguistic influence and multilingualism research*, Multilingual matters,
Weinreich, U., 1953, *Languages in Contact: Findings and Problems*, (éd. réimprimée 2010), (W. d. Gruyter, Éd.),

Articles

- Cohen, A. D., Brooks-Carson, A., Jacobs-Cassuto, M., 2000, « Direct vs. Translated Writing: What Students Do and the Strategies They Use », University of Minnesota, Technical Report Series,
Lacoste, A., & Mongrain, S., 2011, « L'effet de la traduction sur la qualité de la production écrite des locuteurs du persan en français langue seconde », *Colloque des étudiantes et étudiants en sciences du langage*, p. 54-78, Montréal, Université du Québec,
Murphy, S., 2003, « Second language transfer during third language acquisition », *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3(2), p. 1-21,
Wang, W., & Wen, Q., 2002, « L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers », *Journal of Second Language Writing*, 11 (3), p. 225-246,
Zimmermann, R., 2000, « L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction* (10), p. 73-99,

Sources électroniques

- Kellerman, E., 1979, « TRANSFER AND NON-TRANSFER: WHERE WE ARE NOW », *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), p. 37-57, Retrieved June 22, 2020, from www.jstor.org/stable/44488152

Taleb Ibrahimi, k., 2004, « L'Algérie: coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb*, I, <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>; DOI: <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305> , consulté le 20 juin 2020.

Trévisiol-Okamura, P., Marquilló Larruy, M., 2017, « Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3: quelles implications pour l'enseignement et la formation? » *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères: nouvelles perspectives, 61, p. 1-12 hal-01448568, <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448568/document>, (consulté le 20 juin 2020).