Traduction verticale en contexte multilingue africain : au Sénégal, le dilemme pédagogique de la langue A

Vertical translation in a multilingual African context: in Senegal, the educational dilemma of language A

Aly Sambou
Laboratoire Recherches sociolinguistiques et didactiques (RSD), Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal
aly.sambou@ugb.edu.sn

Résumé

L'étude de la compétence de traduction constitue l'un des opérateurs pivot dans la réflexion didactique en traductologie. Par ses diverses implications dans la planification curriculaire, la compétence traductive (Ladmiral, 2005) comporte des enjeux à la fois sociaux et pédagogiques (Hurtado Albir, 2008). Dans le processus de définition des objectifs, de multiples facteurs entrent en ligne de compte afin de rendre la didactisation plus inclusive et efficace. La détermination des langues de la combinaison du profil de sortie ainsi que leur classement et leur hiérarchisation sont des préalables essentiels dans la conception des contenus d'enseignement. Entre langues A, B et C, la didactique de la traduction doit prioritairement s'appuyer sur la sous-compétence bilingue pour établir une directionnalité cohérente de l'exercice de transfert de sens. Mais la tâche se révèle un peu plus complexe lorsque les apprenants présentent des profils linguistiques singuliers où la langue A n'est pas la langue maternelle mais tend à se rapprocher des langues B (semi-active) ou C (passive). C'est cette complexité que la présente étude s'attache à examiner dans le contexte sénégalais, reflet, à bien des égards, d'une configuration socio-didactique commune à beaucoup d'États africains. En partant des échelles d'évaluation des compétences linguistiques (ou contrastives) selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2021) et le modèle

PACTE[36], nous mettons en relief le dilemme pédagogique qui intervient dans l'enseignement de la traduction entre langues « en mode mineur » (Merkle & Klimkiewicz, 2008) et langues de grande diffusion.

Mots-clés : Traduction verticale, Dilemme pédagogique, CECRL, Directionnalité de la traduction, Langues africaines, Langue A.

Abstract

The study of translation competence is one of the pivotal areas of didactic research in translation studies. Through its various implications for curriculum planning, translational competence (Ladmiral, 2005) involves both social and pedagogical issues (Hurtado Albir, 2008). In the process of definition of objectives, multiple factors come into play in order to make didactisation more inclusive and effective. Determining the languages in the combination of the output profile, as well as classifying and prioritising them, are essential prerequisites for designing teaching content. Between languages A, B and C, the didactics of translation must first and foremost rely on the bilingual sub-competence to establish a coherent directionality of the meaning transfer exercise. However, the task becomes a little more complex when learners present singular linguistic profiles where language A is not the mother tongue but tends to resemble languages B (semi-active) or C (passive). It is this complexity that the present study sets out to examine in the Senegalese context, which in many respects reflects a socio-didactic configuration common to many African countries. Using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL, 2021) and the PACTE model as a basis, we highlight the pedagogical dilemma that arises in the teaching of translation between 'minor mode' languages (Merkle & Klimkiewicz, 2008) and mainstream languages.

Keywords: Vertical Translation, Pedagogical Dilemma, CEFR, Translation Directionality, African Languages, Language A.

36 Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation (2003).

Introduction

Dans une perspective didactique, l'étude de la compétence de traduction en contexte multilingue africain offre un terreau fertile à la recherche en traductologie. Parmi les diverses questions de discussion récurrentes sur l'éducation multilingue en Afrique, le choix du médium d'instruction constitue à la fois un enjeu politique, social et pédagogique. Pour nombre de pays francophones, par exemple, la multiplicité des langues locales rend délicate la définition d'une véritable politique linguistique soucieuse de la promotion des spécificités culturelles. Il s'instaure alors une politique du laisser-faire favorisant les tensions entre langue officielle et langues nationales ou même à l'intérieur de ce dernier groupe, lorsqu'une langue nationale, spontanément promue langue de communication par excellence, occupe le statut de langue haute au-dessus des autres. Les cas du Sénégal et du Mali, où le wolof et le bambara sont parlés par plus de 80% de la population (Lyche & Skattum, 2010), sont illustratifs de cette configuration sociolinguistique. La diversité linguistique caractéristique de toutes les régions d'Afrique subsaharienne est sans doute l'une des principales entraves à un aménagement linguistique fluide et inscrit dans la durée. Au grand dam des nombreux efforts déployés pour la construction d'un véritable partenariat linguistique, on constate çà et là que la relation égalitaire entre les langues (Matthey & Conti, 2014) que l'Organisation internationale de la Francophonie appelle de ses vœux peine à se réaliser. Comme dans tout espace de rencontre de différentes entités revendiquant les mêmes fonctions, le multilinguisme africain semble créer plus de tensions qu'il n'en apaise entre les langues. Une approche holistique de la multiplicité des langues, intégrant leurs individualités ethnographiques devrait permettre d'envisager la cohabitation dans une perspective plus réaliste et heureuse. C'est à cette tâche complexe et délicate que les politiques linguistiques s'emploient depuis les années d'indépendance.

En dépit de moult efforts déployés dans l'atteinte des objectifs essentiels relatifs à l'instauration d'un partenariat linguistique dans les systèmes éducatifs nationaux, on note çà et là un certain décalage entre politiques linguistiques et pratiques pédagogiques. Les premiers résultats de ces efforts sur le territoire sénégalais, comme dans d'autres pays[37] de la sous-région, semblent mitigés. Du fait de leur rôle unificateur dans les échanges entre communautés de langues différentes, le français et le wolof ont fini de s'imposer comme médiums d'instruction de référence. Cette omniprésence du couple français-wolof comporte des effets sur l'efficacité des choix pédagogiques, en particulier dans l'enseignement de la compétence de traduction.

Bien qu'elle soit essentiellement fondée sur la construction de la compétence traductive en langue A (active), la didactisation de la traduction à des fins professionnelles accorde une place importante au renforcement des compétences en langues B (semi-active) et C (passive). Mais lorsque, en contexte multilingue, la dissociation des langues de l'apprenant s'avère imprécise et hasardeuse, le choix de la principale langue cible ou langue « maternelle » se présente comme un dilemme pédagogique aux conséquences généralement imprévisibles sur l'identité de la combinaison linguistique du profil de sortie.

La présente contribution examine la complexité de ce choix dans le cadre de l'enseignement de traduction verticale impliquant le français et les langues nationales. En considérant les niveaux de compétences élaborés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2021) et le modèle PACTE, nous analysons le dilemme pédagogique qui intervient dans l'enseignement de la traduction verticale.

37 Le Bénin, le Burkina Faso et le Mali présentent une situation presque similaire résultant de politiques d'alphabétisation jugées peu adaptées aux contextes nationaux. (Baba-Moussa, 2013).

1. De l'éducation en contexte multilingue africain

Sur le continent africain, près du quart des langues du monde sont répertoriées. Entre 1 500, 2 000 et même 3 000 (UNESCO, 2025), leur nombre, du reste imprécis, n'importe pas plus que leur importance et leurs rôles respectifs dans les systèmes éducatifs. Sur cette question, les statistiques fournies par l'organisme onusien ne sont pas rassurantes : « moins de 20% des élèves en Afrique francophone bénéficient d'un enseignement dans leur langue maternelle ». En effet, l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains fait suite à une longue marche ponctuée d'étapes de bilan, d'autocritique et d'ajustements. Entamé au milieu des années 70, le processus de mise en place d'une éducation multilingue en Afrique a atteint aujourd'hui un niveau de non-retour. Plusieurs travaux ont été réalisés à cet effet : des vocabulaires spécialisés, des études sociolinguistiques, des dictionnaires bilingues, etc. Le projet Langues de scolarisation en Afrique francophone (LASCOLAF), lancé en 2008 avec l'appui de plusieurs institutions de l'Etat français, dont l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie, « a permis de mettre en évidence les avancées réalisées en matière d'enseignement en langues africaines dans plusieurs pays où les langues africaines de communication nationale sont désormais « outillées » et la production de matériel didactique bien amorcée » (Maurer, 2010). En appui aux actions engagées par ce grand projet, l'initiative École et langues nationales en Afrique (ELAN) est lancée en 2012. Elle place la langue maternelle des apprenants au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, promeut une éducation bilingue français-langue nationale et vise, à terme, l'amélioration des performances scolaires. À ces mêmes fins, les identités culturelles individuelles des apprenants devraient être davantage prises en compte dans les pratiques de classes et les tensions entre langues officielle et nationales atténuées.

Toutefois, les réalités du terrain, notamment dans les treize pays[38] ayant participé à la première phase de l'initiative (2012-2017) révèlent plusieurs obstacles de différents ordres, au premier rang desquels le manque de ressources est le plus récurrent. En effet, derrière les bonnes volontés timidement affichées dans les politiques linguistiques nationales, se cache un déficit criant de ressources humaines et didactiques. Et aussi longtemps que les programmes des établissements de formation des élèves instituteurs n'intègreront pas, de manière effective, l'acquisition des aptitudes à l'enseignement en langues africaines, les difficultés liées à l'efficacité des politiques éducatives subsisteront. Pour les besoins de la continuité didactique et pédagogique, il est important de s'assurer du respect d'un minimum de conditions préalables :

(i) veiller à éviter toute rupture sur le continuum de didactisation entre le français et les langues maternelles des apprenants, en particulier lorsque celles-ci n'intègrent pas le cursus à son début ; et
(ii) maintenir intact le lien entre apprenants et enseignants, en assurant notamment une adéquation pertinente entre profils d'entrée des premiers et les compétences pédagogiques des derniers.

La continuité pédagogique, à ce titre, transcende la question de la disponibilité du matériel pédagogique et les seules conditions matérielles de poursuite des enseignements ; elle s'intéresse plus précisément aux spécificités ethnographiques des apprenants qui permettent d'opérer les choix adéquats sur les profils enseignants.

D'autres obstacles majeurs à l'efficacité des politiques éducatives multilingues concernent expressément le problème

38 Il s'agit des pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, République Démocratique du Congo-RDC, Sénégal et Togo.

de la standardisation des langues africaines et de leurs représentations sociales. Alors que la mise en place de normes orthographiques unifiées et de grammaires standard peine à se généraliser à toutes les langues, les limites objectives montrées par le champ d'action des organismes de normalisation semblent s'être intensifiées avec la codification, dans beaucoup de pays, de nouveaux dialectes. Avec le regain d'intérêt noté partout pour l'outillage des langues africaines, l'harmonisation des variantes dialectales ainsi que la stabilisation des règles d'écriture deviennent des défis majeurs. Mais les résistances les plus délicates à contrôler et qui échappent à l'emprise des politiques linguistiques sont les représentations sociales des langues nationales. La connaissance de leur vrai impact sur l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage et leur modélisation en vue de leur didactisation font des représentations sociales des langues nationales un intrant essentiel dans l'élaboration des politiques éducatives. Les images et perceptions que les apprenants, leurs parents, les acteurs institutionnels, les enseignants eux-mêmes construisent à l'égard des langues nationales permettent de déterminer les facteurs de succès ou d'échec de l'introduction de ces dernières dans le système éducatif[39].

Au gré de la confusion grandissante que créent les dynamiques du multilinguisme en Afrique, les voies d'acquisition et les rôles des langues locales se diversifient, mais ne se normalisent pas pour autant. Entre les langues nationales, les langues étrangères et la langue officielle, un classement objectif des langues de communication des apprenants s'avère de plus en plus difficile, en particulier dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la traduction.

39 L'étude comparée menée par Stella Cambrone-Lasnes (2015) entre la Dominique et Sainte-Lucie offre un large spectre sur la question des représentations sociales des langues dans des contextes où le médium d'enseignement officiel, ici le français, est confronté, dans un rapport de force sans heurt, aux langues locales et à d'autres langues étrangères.

2. Les langues du traducteur : classement et hiérarchisation

Dans le projet PACTE, la compétence en traduction[40] se présente comme une synthèse d'habiletés interdépendantes dans le processus traductif. La mobilisation d'une sous-compétence implique nécessairement que soient mises à contribution, dans les efforts de compréhension, d'analyse et de transfert du sens, des aptitudes de tous ordres, différents par leurs natures et leur objet, mais ayant en commun les compétences contrastives. Enseigner à dissocier les spécificités des langues en combinaison et à prévenir les interférences, tel est l'objectif général de l'acquisition de la compétence contrastive. Elle englobe la sous-compétence bilingue, mais ajoute au maniement expert des langues la capacité à se servir efficacement de toutes les ressources extralinguistiques ayant la langue comme support. Qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères, les langues du traducteur entretiennent entre elles des rapports dont la nature a généralement des effets directs sur la compétence et la performance traductive.

Aborder la question centrale des langues du traducteur nous amène ici à rappeler la condition première, *sine qua non* mais insuffisante, pour exercer le métier de traducteur : la maîtrise d'au moins deux langues. Le bilinguisme du traducteur a ceci de particulier qu'il établit une hiérarchie claire entre les langues de travail. On distingue ainsi les langues A, B et C. La langue A est celle vers laquelle le traducteur traduit. À ce titre, elle porte diverses dénominations : elle est langue maternelle, principale langue de travail, langue première ou langue active. La langue B est une langue semi-active, dont le traducteur a une maîtrise parfaite. Cette compétence lui permet de comprendre à la perfection tout texte produit dans cette langue et, dans

40 La compétence en traduction comprend : la sous-compétence bilingue, la sous-compétence extralinguistique, la sous-compétence de connaissances en traduction, la sous-compétence instrumentale et la sous-compétence stratégique (Hurtado Albir, 2008 : 13).

certains cas[41], de traduire vers elle. La plupart des associations professionnelles de traducteurs (Association internationale des traducteurs de conférences, Fédération internationale des traducteurs, Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec, etc.) insistent, dans leurs codes d'éthique et de déontologie, sur le respect de la directionnalité de la traduction. Elles n'envisageant l'acte de traduction que vers la langue A, mais n'excluent pas des situations exceptionnelles où le traducteur peut aller vers sa langue B. C'est le cas notamment de contextes où l'on note un manque (ou même une inexistence) de traducteurs natifs de la langue B. Le statut de la langue B se rapproche de celui de la langue C, dite langue passive. Le traducteur en a une compréhension parfaite mais ne travaille jamais vers elle ; son emprise sur les spécificités culturelles ainsi que le génie de cette dernière ne sont pas suffisantes pour lui permettre de construire la compétence rédactionnelle qu'il détient en langue A.

Lorsqu'il est porté sur l'échelle des compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues, le classement des langues du traducteur révèle des critères de hiérarchisation bien différents. Mais l'essentiel de cette grande différence est à chercher dans la nature même des compétences. Alors que le Cadre européen commun de référence s'attache à prendre en charge les quatre compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite et expression orale), le PACTE, à l'instar d'autres approches de la compétence traductive (Ladmiral, 2005 :96), entrevoit l'intégration de la langue sous la dimension de la sous-compétence bilingue. L'acquisition de cette sous-compétence

41 Lagarde (2009 : 9-10) rend compte de la diversité d'opinions entre les traductologues sur cette question. Alors que certains pensent que la traduction vers la langue B ne doit être possible que lorsque le texte source ne comporte pas un nombre important de référents culturels, d'autres excluent tout bonnement cette possibilité du fait que le traducteur n'a de sens de la langue que dans sa propre langue maternelle.

constitue un préalable fondamental à l'enseignement-apprentissage de la traduction professionnelle et permet de n'aborder la langue qu'en tant qu'outil d'appropriation de la méthodologie et de la pratique de la traduction. La traduction de cette approche en niveaux de compétences analogues à ceux du CECRL s'est heurtée au manque de correspondance entre les descriptifs des deux systèmes. De l'utilisateur élémentaire (A1 et A2) à l'utilisateur indépendant (B1 et B2), le descriptif des compétences attendues ne permet d'établir aucune équivalence entre les deux échelles. C'est plutôt au niveau de l'utilisateur expérimenté (C1 et C2) que le descriptif des compétences se rapproche des composants caractéristiques de la sous-compétence bilingue. En effet, l'exigence d'une capacité à comprendre et à écrire parfaitement ou presque les langues de travail du traducteur entre en cohérence avec les descripteurs du niveau C, où C1 pourrait être assimilé à la langue B et C2 à la langue A. Ici, la langue C, devant être comprise à la perfection mais confinée dans son seul statut de langue de départ, n'opérera que sur l'échelle de la compétence en compréhension écrite.

Toutefois, cette tentative de rapprochement des deux systèmes de référence de la compétence en langues ne peut être qu'approximative, tant les modes d'utilisation et les fonctions des langues en traduction se distinguent de toute autre forme d'acte de communication. Cette spécificité est d'autant plus fondée que l'enseignement de la traduction dans une directionnalité verticale impose que d'autres paramètres de moult ordres, sociolinguistiques notamment, entrent en ligne de compte.

3. Verticalité de la traduction et dilemme pédagogique de la langue A

En traductologie, il existe une confusion, assez courante, entretenue depuis quelques années dans les réflexions relatives

à la traduction didactique, autour de la notion de traduction verticale, opposée à la traduction horizontale.

Chez beaucoup de penseurs de la théorie linguistique de la traduction[42], le processus de traduction est abordé sous l'angle de l'effort de compréhension et du déroulement de celui-ci en rapport avec l'acte de transfert de sens. Cette approche, plus connue sous les termes de « mode vertical » et « mode horizontal » (De Groot, 1997) s'appuie sur les sciences neurocognitives pour modéliser le processus de traduction et comprendre le fonctionnement des opérations mentales de compréhension du texte source et de réexpression en langue cible. L'un des objectifs majeurs derrière cette tentative de modélisation serait d'arriver à distinguer clairement l'effort de compréhension pour la traduction de l'effort classique de compréhension lors d'une lecture monolingue. Mais la présente étude n'abonde pas dans le sens de cette conception de la verticalité de la traduction. Elle s'intéresse particulièrement à une pratique de la traduction en contexte multilingue mettant en combinaison une langue centrale, qui bénéficie d'une grande diffusion au-delà des frontières de son territoire d'origine, et une langue périphérique, couvrant un espace géographique limité et un nombre de lecteurs relativement faible. C'est le cas, par exemple, du français et des vingt-deux langues nationales du Sénégal.

Cette forme de la traduction, qui sublime l'exploration de l'altérité et élève la langue à faible diffusion, connaît un intérêt grandissant sur le marché sénégalais de la traduction. Pour accompagner cette évolution favorable à la promotion et au développement des langues autochtones, les programmes de formation de traducteurs doivent rapidement adapter leurs contenus aux réalités sociodidactiques des apprenants et aux nouvelles attentes du marché.

42 Voir, à ce propos, Meschonnic (1999) et Mounin (1963).

3.1 Statut de la langue A

Entre la langue officielle et les langues maternelles des apprenants, la détermination de la langue A est souvent sujette à des difficultés liées généralement au statut et aux fonctions assumés par chacune. Lorsque la première est choisie comme médium d'instruction officiel, elle jouit de ce fait d'un privilège certain qui en fait, à terme, la langue principale de travail dans le cadre de l'exécution de tâches de communication multilingue.

Dans le système éducatif sénégalais, la langue A s'assimile d'emblée au français, par lequel l'acquisition de toute autre langue, seconde ou étrangère, est souvent facilitée. À un niveau avancé d'éducation, aux cycles secondaire et supérieur notamment, le français langue d'enseignement est plus qu'une langue pivot ; il est le code de référence à partir duquel se déploient les efforts de création lexicale, de codification de nouvelles langues locales, de compréhension et de comparaison des systèmes d'autres langues, etc. Cette position stratégique acquise lui a permis de bénéficier de l'essentiel des investissements intellectuels et matériels le dotant d'importantes ressources éducatives que les langues nationales sont encore loin de posséder. On note ainsi, en dépit de quelques progrès enregistrés au cours de la dernière décennie[43], de vraies inégalités de corpus et un manque de matériaux didactiques pour les langues nationales. Ce handicap, différant d'une langue à l'autre, constitue l'une des principales causes de la grande difficulté à appréhender la langue maternelle des apprenants comme leur langue A. Pour ces raisons et d'autres que la présente étude ne suffirait pas à aborder, la langue maternelle est souvent supplantée dans son rôle par le médium d'instruction, qui entretient avec les apprenants une proximité

43 Avec le soutien financier de l'USAID et de l'AFD, plusieurs matériaux didactiques sont élaborés entre 2015 et 2024. On peut citer, entre autres, pour le wolof (Njàng – Teere Kalaas, 2018) et le pulaar (Guide de l'enseignant, 2018).

susceptible de façonner leur mode de penser, d'appréhender, de comprendre et de s'approprier la connaissance. Cela, parce qu'aussi bien le mode d'appropriation du français que son rapport à l'identité des apprenants ont eu une bonne douzaine d'années (entre les cycles élémentaire et secondaire), au moins, pour se renforcer en chaque apprenant. Cette situation, loin de provoquer un risque d'attrition chez les apprenants, expose leur langue maternelle au phénomène du « near mother tongue » (Birma, 2017), une langue intermédiaire qui serait à la fois la langue maternelle et la langue d'instruction. Dans une récente étude (Sambou, 2021), nous montrions que le français représentait cette langue dans les cours de traduction chez nombre d'apprenants de formations en langues africaines. Et, à la faveur de cette confusion dans la hiérarchie des langues de l'apprenant plurilingue, se développe de plus en plus une forme de « translanguaging » (Williams, 1990) qui permet aux apprenants de mobiliser toute la diversité de leurs ressources linguistiques pour exprimer ou réexprimer du sens. C'est en cela, entre autres causes, que le choix de la langue A constitue un dilemme dans la didactisation de la traduction verticale.

3.2. Du choix de la langue A

Entre le respect de la langue maternelle des apprenants et les exigences curriculaires décrites dans la langue officielle, il est difficile d'opérer un choix nettement favorable à la formation du traducteur en langues nationales. Mais c'est surtout au respect d'un principe simple du code d'éthique et de déontologie de la plupart des corporations de traducteurs que l'on doit l'exigence du choix de la langue A ou langue première, préalable à toute acquisition de la compétence de traduction : le traducteur ne traduit que vers sa langue maternelle. Dans le contexte multilingue de cette contribution, la langue maternelle des apprenants traducteurs ne coïncide presque jamais avec leur langue A. C'est pourquoi à la notion de langue maternelle, nous préférons ici celle de langue A ou langue première.

La délicatesse du choix à opérer entre la langue maternelle et la langue d'instruction, langue officielle, réside dans les statuts, rôles et ressources propres à chacune des deux dans l'éducation et les interactions langagières des apprenants. Aux fins de l'enseignement de la compétence traductive en langue première, le médium d'apprentissage et de transmission des connaissances doit opportunément correspondre à la langue première. Or, chez nombre d'apprenants, celle-ci se confond inconsciemment avec le français langue seconde, pour les raisons évoquées plus haut. Cette confusion perturbe le choix de la directionnalité de la traduction et ne permet pas de distinguer clairement les exercices de traduction linguistique habituels, le thème et la version. Alors que le thème est censé être enseigné vers le français et la version vers la langue première des apprenants, c'est plutôt le sens inverse que prend le processus d'enseignement-apprentissage de la traduction. Cette inversion (Sambou, 2021) de la directionnalité est causée par le statut réel accordé ou prêté à chacune des deux langues et présente à terme des effets sur la combinaison linguistique des profils de sortie.

Ainsi, dans le cadre d'une pédagogie de la traduction verticale, il est important d'envisager la mise en place d'un modèle intermédiaire alliant approfondissement de l'apprentissage de la L1 et consolidation de la L2. Pour ce faire, l'on doit reprendre le processus en amont, bien avant l'intervention de la traduction, quelles qu'en soient les fins (pédagogiques ou professionnelles). Dans cette visée, il est crucial d'éviter toute approche soustractive et de privilégier une approche additive qui s'appuie sur chacune des langues en présence pour consolider et affiner l'acquisition de l'autre. Il s'agira, entre autres préalables, de former les enseignants à la pédagogie interculturelle en y accordant une place de choix au respect des identités culturelles des apprenants. La structuration de cette démarche implique que l'enseignement soit adapté à la construction progressive d'un bilinguisme équilibré chez

l'apprenant, qui facilite la transférabilité des compétences entre langue première et langue seconde. Les résultats de ce processus devraient favoriser la définition d'une combinaison linguistique adéquate, qui présenterait simultanément le français et la langue maternelle comme les langues A de l'apprenant. Une telle double compétence, symbole d'un modèle bilingue optimal, est susceptible de mieux répondre aux besoins spécifiques du marché de la traduction au Sénégal et dans la sous-région. La bidirectionnalité de la traduction, aller et retour, entre langue maternelle et langue officielle pourrait contribuer à renforcer le partenariat linguistique dans une perspective interculturelle favorable à la libre circulation des savoirs.

Conclusion

Alors que l'Agenda 2030 pour l'Éducation[44], qui promeut une éducation inclusive et équitable respectueuse du contexte linguistique, arrive bientôt à son échéance, les politiques d'éducation multilingue en Afrique francophone restent encore majoritairement marquées par un système dominé par le français. Les progrès vers l'intégration effective des langues autochtones semblent timides, au moment où les besoins spécifiques du marché des services linguistiques font état d'une demande croissante en compétences en traduction pour les services publics et les campagnes de sensibilisation. Au Sénégal, dans la quasi-totalité des cas, ces besoins sont de plus en plus exprimés sur le créneau porteur de la traduction verticale impliquant le français et les langues nationales (le jóola, le pulaar, le sereer et le wolof, notamment).

Pour une didactique de la traduction plus inclusive et adaptée aux réalités multilingues africaines, la présente contribution a tenté de montrer que le choix de la langue A des apprenants doit correspondre à leurs vrais profils linguistiques d'entrée. Il est

44 Objectif de développement durable N°4.

important, à ce titre, que les rapports hiérarchiques entre les langues en combinaison, le français, langue d'instruction, et la langue maternelle des apprenants, soient clairement établis. Cette hiérarchisation permet de déterminer, avec efficacité, la directionnalité de la traduction, en particulier dans le cadre d'une didactique de la traduction verticale. Et, au-delà de l'échelle des compétences du CECRL, les préalables liés à la construction de la sous-compétence bilingue, selon l'approche PACTE, devront pleinement prendre en charge les rôles et fonctions dévolus à chacune des langues de combinaisons de apprenants.

Dans cette perspective prometteuse d'une didactique de la traduction verticale, le partenariat linguistique trouvera un nouveau terreau propice à son déploiement au sein des communautés linguistiques minorisées par les avancées irréversibles des savoirs modernes.

Références bibliographiques

Baba-Moussa, A. R. (2013). Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : Valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* (12). https://doi.org/10.4000/cres.2332

Birma, M. (2017). L'influence du multilinguisme sur la pratique et l'enseignement de la traduction au Nigeria. In Koffi Ganyo Agbefle (Eds.), Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne, pp. 33-45. CAIRN Info. ISBN 9791022749688. https://doi.org/10.3917/oep.agbef.2017.01

De Groot, A. M. B. (1997). The cognitive study of translation and interpretation: Three approaches. In J. Danks, G. Shreve, S. Fountain, & M. McBeath (Eds.), Cognitive processes in translation and interpreting (pp. 25–56). Sage Publications.

Dubĕda, T. (2020). Traducteur natif ou non natif ? La direction

nalité de la traduction et sa perception. *Linguistica Pragensia*, (2). Université de Prague. DOI : 10.14712/18059635.2020.2.6

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The tran slanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.

Gile, D. (2005). *La traduction : la comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France, 278 p.

Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formtion par compétences. TTR, 21(1), 17–64. https://doi.org/10.7202/029686ar

Matthey, M., & Conti, V. (2015). Cohabitation des langues et politique linguistique : La notion de « langue partenaire ». In Colloque OPALE, Champéry, Suisse, novembre 2014. http://www.reseau-opale.org/ ⟨hal-02008478⟩

Maurer, B. (2010). Langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action – Rapport général. Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Lagrasse : Éditions Verdier.

Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.

Sambou, A. (2021). Inversus, la version en langue africaine ou quand la traduction est enseignée à l'inverse ». In Enseigner la traduction en contexte francophone, Tiffane Levick & Susan Pickford, Artois Presses Université (Traductologie), France, ISBN : 978-2-84832-513-2, pp. 161-173.

UNESCO. (2025). Les langues comptent : orientations mondiales pour l'éducation multilingue. Paris : UNESCO. Disponible à l'adresse : https://www.unesco.org/fr/articles/de-nouvelles-lignes-

directrices-de-lunesco-promeuvent-leducation-multilingue-pour-favoriser

Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor, UK: University of Wales.