

PARTIE II - RECHERCHE EMPIRIQUE

17. Cadre expérimental

Au cours de la partie précédente, nous avons délimité la traduction professionnelle et l'interprétation une fois pour toutes dans l'approche de la traduction interprétative. Nous avons également puisé dans plusieurs approches voisines des éléments pour formuler notre conception dialogique et pragmatique de la traduction. Parallèlement à la recherche théorique qui se positionne en faveur de l'enseignement de la traduction en cours de langue, il était important de confirmer notre intuition en mettant en pratique cette approche en cours de FLE, et ce par le biais de la technique de la traduction à vue.

Avant de poursuivre la description de l'enseignement de cette approche, il convient de définir le cadre dans lequel cet enseignement s'est déroulé, la démarche suivie pour retracer son déroulement par étapes et l'évaluation qui en a été faite pour chaque étudiant participant. Cette explication et la description de l'enseignement dans le chapitre suivant, seront assorties d'exemples rencontrés pendant notre recherche.

Commencée en octobre 2005, notre recherche empirique a été menée auprès des volontaires issus du milieu multiculturel que constitue l'Université de Pretoria. En tout, une quarantaine d'étudiants a participé à cette étude et leurs progrès ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontrées ont été répertoriés. Tout d'abord, certaines considérations méthodologiques méritent d'être exposées :

17.1 Groupe ciblé

La mise en pratique a débuté de manière officielle le 11 octobre 2005 avec cinq étudiants en deuxième et troisième année de français à l'Université de Pretoria, lesquels possédaient déjà une relative maîtrise du français (après sept ou huit années d'études de français, niveaux C1/C2¹). Tous les cinq avaient déjà quelques notions de traduction. En février 2006, des étudiants en première année de français (non issus du groupe d'anciens débutants)² et ceux en deuxième ou troisième année d'études se sont joints à l'étude (niveau B2 et au-delà). Nous nous sommes également décidés d'élargir cette recherche aux étudiants en *Honours* (quatrième année universitaire) qui y ont déjà participé l'année précédente. Ils avaient donc tous déjà atteint un certain niveau de compétence linguistique³ en français qui leur permettait d'accéder à la presse en langue française. En juillet 2006, un autre groupe d'étudiants en première année (anciens débutants) a rejoint l'étude : il s'agit du groupe le plus élémentaire puisqu'il n'a suivi que 150 heures environ de cours de français au moment de sa première séance (niveau A2/B1).

Finalement, six groupes (soit un total de 44 étudiants) ont été constitués pour l'enseignement de cette technique : deux groupes de première année, deux groupes de deuxième année, un groupe de troisième année et un groupe d'étudiants en *Honours*. Les volontaires qui ont participé à cette étude n'ont pas tous suivi l'apprentissage de cette technique dans la même optique. Pour les étudiants en troisième et quatrième année, cette formation était un module obligatoire de traduction professionnelle et d'interprétation inscrit dans le cadre de leur cursus de français. Dans ce cas, la traduction à vue ne constituait qu'une technique enseignée parmi d'autres pour compléter cette formation spécialisée.

¹ CECR, Conseil de l'Europe (2001)

² A titre de comparaison, la condition minimum requise pour intégrer la première année de français dans cet établissement est soit une réussite à l'examen de français dans le cadre des examens de fin d'études secondaires, soit une réussite à l'examen sanctionnant une année d'étude intensive (112 heures) de français présenté à l'université. D'ailleurs, ce niveau correspond à la deuxième année de français dans les établissements qui accueillent des débutants ou des faux débutants en première année, comme c'est le cas de certaines universités sud-africaines.

³ Nous reviendrons par la suite sur ce paramètre, que nous estimons peu fiable pour juger de leurs réelles capacités et pour assurer un passage automatique vers l'apprentissage de cette technique.

La grande majorité des volontaires restants a été exposée à cette technique au sein des cours d'expression orale en dehors des modules notés¹. Nous avons préféré l'intitulé *expression orale* à celui de *traduction à vue* pour ces cours-là, car le premier terme reflète mieux notre objectif ultime, à savoir accélérer la progression des étudiants en production orale, et non pas l'objectif secondaire qui est de former des traducteurs ou des interprètes. Ainsi avons-nous pu inclure dans ces cours des exercices de synthèse orale² ou de reformulation en français d'un texte rédigé en français, etc. Le terme *expression orale* est également approprié pour décrire cette technique qui vise justement une *réexpression des idées* par des équivalences de sens, et non pas une *traduction des mots*. Cette réexpression pourrait également s'appeler *reformulation* ou *recréation* car elle implique une altération de la forme, mais pas du sens. De plus, comme il s'agit d'une approche globale qui dépasse largement le domaine de la traduction, nous la retenons également pour d'autres aspects du français, en particulier celui de la linguistique textuelle³, toujours en vue d'une meilleure expression des étudiants.

Les étudiants volontaires sont issus de cultures différentes et un certain nombre d'entre eux est d'origine étrangère ; une telle situation est donc propice à la multiplication des interférences de toutes sortes. Or, nous verrons dans ce qui suit que ce plurilinguisme est loin d'être un inconvénient, à condition qu'il soit bien géré. Bien que l'anglais ne soit pas la langue maternelle de l'ensemble des étudiants participants à ces cours, ils la maîtrisaient tous très bien et cette langue constituait donc la langue de départ de la traduction à vue dans cette étude.

¹ Comme ce facteur a certainement joué un rôle dans leur motivation, il est important de tenir compte du cadre d'apprentissage de chaque étudiant afin de pouvoir évaluer leur performance correctement.

² Cf. chapitre 2.3

³ Cf. chapitre 25

17.2 Approche plurilingue

Depuis un certain temps, une volonté généralisée de s'éloigner d'une approche monolingue au profit d'une revalorisation de *toutes* les connaissances linguistiques se fait ressentir dans la lecture didactique. Le rôle de toute autre langue avec laquelle l'apprenant a été en contact devient donc fort heureusement un appui dans l'appropriation d'une autre langue (G. Ducancel et D.-L. Simon¹). Le *Cadre Européen Commun de Référence*² a d'ailleurs vocation à œuvrer en faveur de l'acquisition des compétences dans plusieurs langues et à mettre en valeur toutes les connaissances et les capacités, même si celles-ci sont incomplètes. Cette approche s'applique parfaitement à notre situation multilingue en Afrique du Sud où les autorités ont opté pour la préservation et le développement de cette diversité culturelle et linguistique en raison de l'atout démocratique qu'elle présente, malgré les difficultés pratiques liées à la reconnaissance de onze langues officielles³.

Que l'on considère cette politique linguistique comme un vœu pieux ou non, nous ne pouvons pas nier la place (une réaction sans doute spontanée) qu'occupe l'anglais en tant que langue véhiculaire dans l'usage quotidien et administratif. Bien que le perfectionnement des langues vernaculaires soit encouragé dans l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais est la seule langue obligatoire à l'examen de fin d'études secondaires, et l'accès à l'université est d'ailleurs réservé aux étudiants qui réussissent cet examen avec l'anglais comme langue première ou seconde. Cette position privilégiée de l'anglais est favorisée par le fait que, hormis les véritables anglophones, la majorité de la population sud-africaine et la quasi totalité de la jeunesse sud-africaine est en contact quotidien avec cette langue, car contrairement aux autres langues, celle-ci est donc aussi bien apprise en milieu scolaire qu'acquise en milieu social.

Dans la « constellation » des langues universelles que propose L.-J. Calvet⁴, il qualifie

¹ Ducancel et Simon, 2004 : 10

² Conseil de l'Europe, 2001

³ Pierce & Ridge, 1997 : 180 (Traduction libre, J van Dyk)

⁴ Calvet, 1999 : 75-99

l'anglais de « langue hyper centrale » autour de laquelle « gravitent » toutes les autres langues de la planète. Il serait intéressant de faire la comparaison avec la situation que l'on rencontre en Afrique du Sud. Nous postulons que l'anglais (niveau 1 sur l'échelle qui en compte quatre) occupe exactement cette place centrale (et l'occupera de plus en plus) au sein de notre micro-situation sud-africaine, malgré la volonté politique des autorités et la place qu'occupe l'afrikaans pour des raisons historiques. Une telle hypothèse doit bien sûr être vérifiée par une recherche empirique approfondie et il serait sans doute intéressant de voir dans quelle mesure la tendance au monolinguisme chez les locuteurs de langue anglaise, évoquée par Calvet, s'applique à notre population. Notre intuition pencherait en faveur d'un tel constat, les locuteurs de niveau 4 de son modèle (langues les moins parlées) semblent en effet avoir plus de tendance au plurilinguisme, et en plus de l'anglais, ils parleraient aussi d'autres langues situées au même niveau que leur langue « maternelle ».

Cette approche plurilingue est non seulement utile, mais aussi nécessaire pour comprendre la situation d'apprentissage du FLE en Afrique du Sud. Comme le français ne compte pas parmi les onze langues officielles du pays, il ne se trouve pas en concurrence avec elles. Il est appris uniquement en tant que langue étrangère et son enseignement constitue toujours un choix volontaire dans tout établissement. Nous aimerions croire que ce facteur, renforcé par l'image exceptionnellement positive dont jouit cette langue en principe au sein de la population sud-africaine, contribue à la motivation des apprenants. Libérée de toute contrainte et toute connotation historique et sociopolitique, elle est donc davantage choisie pour l'ouverture qu'elle permet vers le reste de notre continent et vers l'Europe. Cette place de choix de la langue française augmente considérablement la motivation des apprenants. Elle encourage la mobilité de nos étudiants et, grâce aux francophones de plus en plus présents dans le pays, ils peuvent réellement mettre leur français en pratique.

En tant qu'enseignants de la langue française, nous avons également tout intérêt à exploiter ce plurilinguisme. En effet, cet aspect constitue un avantage à la fois dans l'appropriation de toute langue apprise ultérieurement et aussi dans nos rapports les uns

avec les autres. Non seulement les apprenants maîtrisent les langues des autres, mais ils ont aussi accès à la culture et aux valeurs de l'autre, ce qui facilite la compréhension mutuelle et favorise l'harmonie entre les peuples. Ainsi, l'apprentissage du français permet plus qu'un apport purement pédagogique et l'enseignement du français doit accorder encore plus d'importance à l'aspect socioculturel et à la francophonie, cette conception étant primordiale pour tenir compte du contexte africain dans lequel les apprenants auront le plus de chance d'entrer en contact avec la langue française.

On peut tirer un autre enseignement à partir du plurilinguisme de nos étudiants : pour la plupart en effet, l'appropriation des autres langues du pays ne s'est pas effectuée nécessairement au sein de l'école. Cela prouve qu'en situation, une seconde langue, voire plusieurs langues s'apprennent à tout âge, pourvu qu'il y ait un besoin de communication et un regard axé sur le sens de la langue et non pas sa forme. Ces apprenants ont donc la chance de pouvoir se servir de ces langues pour leurs besoins de communication. Par ailleurs, ils choisissent une langue en fonction de la situation de communication et des interlocuteurs qu'ils ont en face d'eux, et ce choix s'opère de manière consciente ou inconsciente. Dans une situation formelle, ils adoptent généralement un style très soigné qui ne comporte aucune trace des autres langues, tandis que dans une situation plus informelle, ils optent souvent pour un style moins soigné, abondant en alternances codiques avec les autres langues qu'ils parlent et que leurs interlocuteurs parlent. Cependant, il faut avoir atteint un certain niveau de compétence plurilinguistique pour pouvoir jongler ainsi entre les langues et pour gérer les langues « comme une palette de ressources dont [le locuteur] peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie [...] »¹.

Cette belle image s'applique sans doute davantage aux langues dans lesquelles le locuteur a atteint une certaine aisance et dont il se sert presque tous les jours pour de véritables besoins de communication. Elle s'applique moins à l'apprenant faible en français qui, malgré un plurilinguisme apparent, ne fera que peu de progrès s'il ne parvient pas à

¹ Coste, 2001 : 198

utiliser d'autres moyens intralinguistiques¹ au lieu d'effectuer un transfert de ses langues de référence.

Néanmoins, cette souplesse du plurilingue sud-africain facilitera certainement l'appropriation des stratégies de communication recommandées. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle la compétence stratégique de l'étudiant plurilingue serait déjà plus développée que chez le sujet monolingue. Non seulement son répertoire langagier est plus élaboré, mais il saura aussi mieux compenser les déficiences temporaires ou persistantes, étant donné qu'il a l'habitude de fournir un effort supplémentaire car il doit fréquemment s'exprimer dans une langue qui n'est incontestablement pas une langue maternelle (au sens traditionnel du terme).

D'un point de vue didactique, cette compétence plurilingue est donc d'une grande valeur. Nous avons mentionné auparavant les facilités phonétiques que le plurilinguisme permet par rapport au monolinguisme. Cette conception positiviste est basée sur la prise en compte de la construction langagière chez tout locuteur, ce que nous souhaitons illustrer en citant le CECR :

[L]'approche plurilingue met 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.²

En outre, cette présence de plusieurs langues favorise une réflexion *métalinguistique* et *translinguistique* chez les apprenants³, car elle les incite à faire des analogies, à déduire et à construire plus facilement, grâce à cette grande ressource linguistique dans laquelle ils peuvent puiser. En voici un exemple basique : un locuteur d'isixhosa qui maîtrise l'anglais pourrait se servir de cette langue plus proche du français lors de la

¹ Cf. les stratégies aux chapitres 15 et 16

² Conseil de l'Europe, 2001 : 11

³ Terme employé dans le CECR, Conseil de l'Europe : 2001

compréhension et l'expression. Néanmoins, sa maîtrise de deux systèmes lui a sans doute déjà enseigné que chaque langue a un fonctionnement distinct, ce qui devrait limiter sa tendance à vouloir systématiquement tout calquer sur l'anglais, car il a déjà appris à ne pas le faire entre l'isixhosa et l'anglais. Cette personne se trouve donc dans une situation plus favorable qu'un locuteur d'anglais ou d'isixhosa monolingue, puisque sa réflexion métalinguistique empêche en principe tout transfert systématique. Une telle valorisation du bilinguisme ou du plurilinguisme ne date pas d'hier et des auteurs comme E. Haugen ressentaient déjà depuis des décennies le besoin de renoncer à penser en termes d'interférences, cette conception étant néfaste pour le sujet bilingue¹.

Cependant, la présence de toutes ces langues peut aussi freiner l'apprentissage si les étudiants ne parviennent pas à faire la différence entre le moment où il faut s'appuyer sur la langue de référence et le moment où il faut en faire abstraction. C'est précisément sur cette sensibilisation que notre recherche et notre enseignement portent leurs efforts. Une conscience métalinguistique doit permettre une réflexion métacommunicative intelligente qui n'est aucunement synonyme d'interférence. Pendant les exercices de traduction, grâce à une confrontation entre les langues, les apprenants se rendent explicitement compte qu'il est impossible de traduire le sens en transposant des formes et des règles de l'anglais. Ils sont donc amenés à ressentir les moments qui requièrent une mobilisation de leurs connaissances linguistiques préexistantes (stratégie de déduction) et ceux qui exigent de tenir les autres langues à l'écart et d'émettre des hypothèses, ou encore ceux où il faut procéder par des stratégies de compensation, de circonlocution, etc.

Malgré la diversité linguistique qui nous caractérise, nous ne pouvons pas nier la dominance de l'anglais dans ce pays, et cette réflexion fera l'objet justement du prochain chapitre.

¹ Haugen, 1979 : 84

17.3 Choix de l'anglais

L'anglais s'impose tout naturellement, de par la présence d'une majorité d'étudiants anglophones. De plus, en règle générale tout étudiant non anglophone possède l'anglais au moins en seconde langue. Nous ne prôtons pas l'uniformité linguistique, bien au contraire nous reconnaissons la richesse que constituent la diversité culturelle et le multilinguisme auxquels nous avons affaire dans ce pays et plus particulièrement dans notre établissement. Cependant, exception faite pour le français évidemment, l'anglais est la seule langue commune dans notre cas. Nous pourrions aussi supposer que les sujets non anglophones ne se trouvent pas pénalisés. Ayant tout de même une maîtrise quasi parfaite de cette langue, ils ont en principe moins de difficultés à s'éloigner de l'anglais ou de leurs autres langues, puisque les deux systèmes sont constamment en symbiose chez eux. Nous verrons par la suite et plus particulièrement dans l'évaluation du groupe ciblé au chapitre 21 si cette hypothèse se confirme pour nos étudiants volontaires.

Une deuxième raison qui explique le choix de l'anglais est la nature du matériel pédagogique¹ : des textes en langue anglaise sont plus librement disponibles, qu'ils soient issus de la presse traditionnelle ou électronique. Du fait de la très grande diffusion de l'information sous toutes ses formes, nous pouvons supposer que l'anglais est la langue dans laquelle la majorité des étudiants sera le mieux disposée à exprimer ses connaissances générales sur les sujets d'actualité.

En effet, l'anglais n'est pas seulement la langue des médias dominante en Afrique du Sud, elle est aussi, d'un point de vue purement pédagogique, la langue par excellence qui sert de précieux appui aux étudiants. Nous avons donc choisi de traiter cette langue comme la « langue de référence », terme que nous avons retenu pour désigner cette langue qui, chez d'autres auteurs, est qualifiée de « langue pivot », « langue ressource » ou encore « langue matrice »². Le fait que l'anglais soit une langue proche du français constitue une aide considérable lors de la compréhension et de l'expression. En effet, elle

¹ Cf. chapitre 17.4

² Notamment Coste, 2001 ; Bailly et al., 2003 ; Castellotti, 2001a

est en règle générale pour nos étudiants la langue qui ressemble le plus au français (plus que l'afrikaans, l'allemand et les langues africaines parlées par la majorité d'entre eux). Seuls les hispanophones, lusophones et italophones se servent largement de leurs langues respectives, qui sont encore plus proches du français que l'anglais.

Il n'est pas rare toutefois, nous tenons à le rappeler, que les étudiants se servent de plusieurs langues comme référence, même des langues éloignées, à tort ou à raison. Certes, leur expérience linguistique préalable stimule leur réflexion translinguistique, ce qui leur permet de faire des rapprochements, mais il faut bien reconnaître que ce choix stratégique peut provoquer des erreurs (par exemple les transcodages qui compromettent le sens général, les surgénéralisations qui gênent l'expression, etc.).

Ainsi, bien que l'anglais soit une langue proche du français, ou peut-être justement parce qu'elle ressemble considérablement au français, il faut se méfier des correspondances entre les deux langues. Ce qui à première vue semble être une traduction transparente ne l'est pas toujours. L'idiomaticité de chaque langue empêche tout simplement le tout transfert (comme le montre l'expression très simple *It is too good to be true* qui devient en français *C'est trop beau* [et non pas *bon*] *pour être vrai*). De surcroît, une démarche de transfert peut entraîner des malentendus (pensons par exemple à la traduction de *without a doubt* par *sans doute*, pourtant le vrai sens équivalent est *sans aucun doute*, d'une évidence moindre...). C'est la raison pour laquelle nous insistons, (de manière démesurée dans les yeux de certains) pour que les étudiants utilisent dans leurs traductions des tournures éloignées de celles figurant dans le texte de départ (ce qui donnerait comme traduction de *without a doubt* des reformulations du style *sans l'ombre d'un doute* ou *très certainement*).

Enfin, l'anglais constitue une langue utilitaire dite de grande diffusion, ce qui nous fournit un troisième argument : les besoins du marché linguistique actuel. L'anglais et le français sont des langues véhiculaires du monde occidental et (si on ajoute le portugais) de notre continent. Elles sont parlées principalement dans les grandes institutions présentes sur le sol africain et pour lesquelles il est urgent de trouver des interprètes et

des traducteurs compétents. Cette réponse à la demande du marché rejoint le second objectif de notre étude qui consiste à identifier des étudiants doués, susceptibles de participer à une formation en Afrique du Sud, conforme aux normes internationales, comme celle proposée prochainement par notre établissement et qui sera sanctionnée par le futur Masters.

L'anglais est donc la langue par excellence qui font des interférences diverses et variées chez nos étudiants et c'est pour cette raison que nous entraînons volontairement ceux-ci à traduire depuis l'anglais. Nous misons sur les stratégies compensatoires et non pas sur les stratégies de transfert pour communiquer l'information prioritaire dans un français correct et aussi idiomatique que possible. Nous estimons donc que s'il est nécessaire de confronter les étudiants aux autres langues, pour comparer et rechercher des similitudes, il faut également provoquer chez eux une prise de conscience des différences entre les langues et de l'impossibilité de l'opération de transfert.

Cependant, ce choix de l'anglais qui s'impose dans le cadre de cette étude n'empêche en rien de se servir d'une autre langue comme seconde langue de travail dans certains groupes et tout futur enseignant de cette technique saura choisir la ou les langues qui convien(nen)t le mieux au groupe dont il a la charge.

17.4 Matériel pédagogique

Le texte écrit constitue évidemment le principal support de cette technique, pour autant, bien souvent nous n'avons pas pu procéder directement à la traduction sans explications préalables. Dans le but de faciliter la contextualisation, nous avons eu recours à d'autres moyens pour soutenir cet enseignement, supports que nous passerons tous en revue, à commencer par le texte source.

17.4.1 Texte source

Il convient de mentionner aussitôt que nous avons toujours fait en sorte que chaque étudiant participant au cours ait un texte photocopie sous les yeux sur lequel il peut écrire à sa guise et qu'il peut amener avec lui. La présence physique du texte écrit est essentielle à la réussite de la traduction à vue et nous déconseillons vivement toute projection du texte, au moyen d'un rétroprojecteur par exemple. L'étudiant doit à tout moment avoir une vue d'ensemble du texte, y compris du titre, des images et des légendes éventuelles, de la source, etc., pour favoriser l'anticipation à l'intérieur du texte ainsi que l'anticipation extralinguistique.

Cette approche se situe à l'opposé d'un enseignement de la traduction à vue décrit par l'auteur I. Spilka¹, qu'elle dispensait dans les années soixante à l'Université de Montréal. Dans ce cas, le texte projeté sur un écran défilait à une vitesse déterminée par l'enseignant en fonction du niveau des apprenants. L'objectif premier (peu surprenant en pleine époque structuraliste) était de créer des automatismes, c'est-à-dire le réflexe de « penser en français en voyant un mot écrit en anglais »². Cette démarche interdisait donc volontairement toute réflexion autour du sens. En outre, les phrases défilaient à une telle allure que tout retour en arrière et toute anticipation étaient exclus, pratique que nous jugeons fort regrettable, car l'exercice de traduction à vue tel que nous le concevons,

¹ Spilka, 1966 : 43-45

² Ibid. : 45

repose entièrement sur la technique de l'anticipation.

Toujours dans un souci de cohérence et pour favoriser la compréhension du contexte le plus vaste possible, les textes utilisés pour cette étude n'ont jamais été tronqués, même dans les cas où nous n'avions pas prévu de faire traduire le texte entier. D'ailleurs, grâce à l'accumulation d'informations thématiques, les étudiants ont en général rencontré moins de difficultés de compréhension à la fin du texte et pour la même raison, ils réussissaient en principe mieux à traduire des textes d'une longueur plus conséquente. Toutefois, une longueur excessive risquait également de les décourager et cela exigeait un certain entraînement et une persévérance notable, ce dont certains étudiants ont tout de même fait preuve.

Le genre de texte se limitait aux articles d'actualité tirés des journaux ou des revues. Nous avons surtout puisé dans les versions internet de la presse, grâce à l'accès instantané aux textes d'actualité qu'offre cette source. Les différents sites consacrés à la presse anglophone ont été très utiles, cependant il fallait faire attention dans un premier temps à ne pas sélectionner des articles au style trop recherché. Nous nous sommes également tournés vers des sites d'agences de presse qui proposent l'information aux médias, comme par exemple Reuters, l'AP et l'AFP¹. Ces sites, ainsi que certains sites sud-africains (www.sabcnews.com, www.news24.com, etc.) présentent des textes dans un langage relativement simple². Il en va de même pour des sites d'informations qui fournissent une version écrite des transmissions télévisées, non destinée à la publication, comme par exemple le site d'information www.euronews.net. Financé par l'Union européenne, ce site propose des articles dans plusieurs langues de l'Union, autour d'une information identique. Comme nous pouvons le constater, il ne s'agit pas de traductions d'un texte de référence, mais plutôt de textes créés à partir d'une même information, ce qui garantit en principe des articles authentiques et idiomatiques.

¹ Sites de l'agence britannique Reuters : www.reuters.com, de l'agence américaine Associated Press www.ap.org et de l'agence française Agence France-Presse : www.afp.com

² En revanche, certains sites britanniques et américains très connus (comme ceux de la BBC, de CNN, de Channel4, etc.) emploient souvent un style et un langage plus recherchés.

L'avantage des articles qui proviennent de ces sites d'informations est sans doute un rapprochement de l'oralité et une relative transparence favorables à la compréhension. En effet, ce type de texte se prête tout particulièrement à la traduction orale qui doit être instantanée, contrairement à la traduction écrite dont la forme est plus achevée et qui demande un travail plus réfléchi et précis. Notre choix délibéré d'exclure de cette étude les textes littéraires ou spécialisés s'explique par le fait que la traduction de ce type de texte requiert une formation spécifique de traducteur littéraire ou professionnel, et le niveau de la grande majorité des étudiants participant à cette étude ne justifiait pas une telle formation. Néanmoins, ces genres de textes sont bien évidemment abordés au sein des modules de traduction que nous dispensons aux étudiants en troisième et quatrième année de français. Ils feront également partie intégrante de la formation spécialisée dans le cadre du futur Masters de traduction-interprétation, pour tenir compte des préférences des uns et des autres et des besoins du marché.

D'ailleurs, le fait de pratiquer la traduction écrite en parallèle avec la traduction à vue ou une autre forme orale est complémentaire dans la mesure où les deux formes ont en commun l'opération mentale qui consiste à accorder la priorité au sens. Même à un niveau élémentaire, il est bénéfique de savoir s'adapter à la fois au travail minutieux du traducteur et au travail rapide de l'interprète. Si dans un premier temps, lors de l'enseignement de la traduction à vue, cette rapidité et la lecture globale ont un impact sur la précision, une formation spécialisée au niveau de troisième cycle¹ réservée aux étudiants doués permet de rappeler que dans le cas d'une interprétation professionnelle (notamment la simultanée), l'écoute globale ne doit jamais se faire au détriment des détails.

Dans le cadre de cette étude, la traduction des textes d'actualité présente également l'avantage de traiter des informations dont les étudiants connaissent déjà l'essentiel. En effet, ces textes, dont le contenu est accessible à tous, permettent aux étudiants de faire appel non seulement à leur compétence linguistique, mais aussi et davantage à leurs connaissances thématiques. Nous avons privilégié les thèmes majeurs du moment en

¹ *Postgraduate*

supposant que les grands événements qui se déroulent dans notre monde ne sauraient échapper complètement aux étudiants. Comme ils disposaient *à priori* d'un riche vocabulaire en anglais relatif à ces sujets, cela nous permettait de gagner un temps considérable lors de l'analyse sémantique du contexte qui précédait normalement la traduction à vue. D'ailleurs, comme nous tâcherons de le démontrer dans l'évaluation du groupe ciblé, une connaissance approfondie du sujet augmente singulièrement la performance.

Les connaissances thématiques permettent également de niveler certaines inégalités au sein des groupes hétérogènes comme les nôtres. En effet, force est de constater que malgré la grande diffusion d'informations disponibles aujourd'hui dans les médias et sur internet, les participants sont aussi hétérogènes en termes de connaissances générales qu'en termes de compétences linguistiques et les étudiants les plus faibles dans l'un de ces domaines ne le sont pas forcément dans l'autre. Heureusement, il est plus facile de remédier à la lacune thématique, dans la mesure où les connaissances générales se transmettent plus aisément.

Dans un souci de remédier à un désintérêt pour certains sujets d'actualité (un tel comportement s'est fait sentir de temps à autre), nous avons varié les sujets autant que possible pour susciter l'intérêt du plus grand nombre. Les actualités locale, africaine, française, européenne, mondiale, etc., ont donc été alternées et de vastes sujets, traitant du sport, de l'environnement, des sciences, de la culture et de tout thème qui touche à l'immédiat et qui est destiné au grand public, ont par ailleurs servi de support.

Du fait de la nature authentique des textes tirés de l'actualité quotidienne, laquelle est par définition passagère, il n'est pas envisageable de mettre au point un corpus de textes à réutiliser et il appartiendra à tout futur enseignant de choisir des textes tirés de la presse du moment. Cependant, nous mentionnerons quelques concepts désignant le type de texte convenable pour le guider dans ses choix. Il peut également s'inspirer des exemples de textes dont nous nous sommes servi et que nous avons insérés dans notre étude¹.

¹ Cf. ci-dessous, chapitre 19.2 et chapitre 21.2

La difficulté du texte doit nécessairement être adaptée au niveau linguistique des étudiants, mais aussi à leur capacité à suivre le raisonnement, d'où l'intérêt d'utiliser des textes destinés aux adolescents¹. Dans ce genre de texte, non seulement le sens se dégage en principe facilement, mais aussi les thèmes sont traités de manière peu complexe et dans un souci de simplification. Les textes à éviter dans un premier temps sont ceux au contenu trop dense et à la construction syntaxique complexe. A ce stade-là, il vaut mieux privilégier un langage simple, avec un registre standard et des phrases comportant au maximum une proposition subordonnée ou un exemple. En effet, même si les étudiants sont capables de comprendre un anglais nettement plus recherché, ils sont tentés de vouloir restituer un niveau de langue identique en français alors qu'ils n'en ont pas les moyens linguistiques suffisants. Il leur faut par ailleurs un certain temps pour apprendre à dégager le véritable message de l'auteur, et ce même si le texte est en anglais. Une fois que la technique de la traduction à vue est bien assimilée et que les étudiants parviennent à traduire le sens, des textes linguistiquement plus riches et de taille plus conséquente peuvent être envisagés.

En revanche, avec des groupes possédant une culture générale suffisante, des textes plus denses se sont avérés d'un grand intérêt. Des phrases plus complexes sur le plan de la construction syntaxique se prêtent mieux à une dissociation formelle, tant visée par cet enseignement. Un style relativement simple conviendrait au début pour faciliter l'extraction du sens et pour empêcher les étudiants de *recopier* le style (cette copie risque d'être peu réussie vers le français). De la même manière, dès qu'ils auront maîtrisé la technique et compris la futilité de l'imitation du style, des textes au style plus soigné² favoriseraient davantage un recul formel, une simplification et une expression dans un langage qui leur est propre, en phase avec leur niveau linguistique.

Outre le niveau des étudiants, le choix des textes dépend donc fortement de l'étape de l'enseignement en cours, le facteur déterminant étant l'objectif poursuivi au sein de

¹ Cf. le site www.newsademic.com dont l'objectif est de rendre l'actualité accessible aux adolescents au moyen de textes brefs et explicatifs.

² Cf. par exemple les articles tirés de *The Economist*.

chaque étape. Plus précisément, nous avons sélectionné les textes en fonction des stratégies de traduction que nous voulions développer en priorité. A titre d'exemple, un texte avec des phrases courtes et peu de conjonctions (comme ceux rencontrés dans *Newsademic*) permet d'explicitier les liens qui enchaînent les idées (compétence textuelle). En revanche, un texte plus dense tiré de *The Economist* par exemple, développe l'anticipation et l'abstraction formelle. Pour tenter de confirmer cette hypothèse, nous avons mené une petite expérience auprès de deux volontaires aux profils peu semblables. Voici un bref résumé de notre démarche, suivi de quelques éléments de conclusions avancées¹ :

Deux étudiants, l'un de niveau avancé (compétence linguistique 15/20) et l'autre de niveau largement inférieur (8/20), ont reçu trois textes très différents : Un texte tiré de *Newsademic* et destiné aux adolescents, employant un registre, un lexique et des structures exceptionnellement basiques. Quant au second texte, tiré du site internet *www.euronews.net*, il employait un style nettement plus soigné. Enfin, le troisième texte tiré de *The Economist*, visant un public de niveau socio-professionnel élevé, offrait des tournures et un raisonnement complexes, ainsi qu'un lexique spécialisé. Notre objectif se limitait à déterminer dans quelle mesure ces deux étudiants arriveraient à « améliorer » le style et le lexique du premier texte, à établir une logique causale souvent absente, à expliciter les liens causaux, etc. en fonction de leurs niveaux linguistiques respectifs. Dans le cas du deuxième texte, qui était d'ailleurs très dense au niveau de l'information, ils devaient relever le défi suivant : réexprimer les faits, voire faire plusieurs phrases et ne pas simplifier de manière excessive car ce processus risquait d'entraîner une perte d'information. Avec le texte de *The Economist*, nous voulions vérifier si, face à des difficultés, ils étaient capables de déployer des stratégies de simplification et de contournement, au lieu d'opérer par un transfert de mots et de tournures sans en avoir saisi le sens.

Une telle expérience mérite bien évidemment d'être menée à grande échelle avec un plus

¹ Cf. chapitre 19 (Procédés d'évaluation) pour des explications concernant les paramètres et la notation sur les graphiques, ainsi que les transcriptions.

grand nombre de sujets et des types de nature diverse et variée. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà dégager certains éléments de réflexion susceptibles de nous guider dans le choix des textes.

Pour faciliter la comparaison, nous reproduirons pour chaque texte l'original à gauche et les transcriptions des traductions à droite.

Légende :

Faute de français/maladresse/prononciation

Stratégie de transfert (transcodages lexicaux ou syntaxiques)

Stratégie encouragée (prise de risque, contournement, etc.)

Inintelligibilité

...omission

/ : reprise

–, --, ---, etc. : hésitations, pauses selon longueur, euh, hum, etc.

() : intervention enseignant

[rires]

? : ton interrogatif (appel à l'aide implicite)

Appel à l'aide explicite, commentaire étudiant

Texte 1 : Newsademic.com - 28 septembre 2006

Genes and eating greens

Scientists working in the USA, think that some people are born hating certain vegetables. They have discovered genes which control how taste buds work. The researchers asked volunteers to record their feelings about eating certain vegetables. Each was tested for the genes which control taste. People with two sensitive genes found broccoli unpleasantly bitter. Those with only one liked it. This may mean that if you don't like cabbage you can't control it any more than you can help having dark hair or blue eyes – it's in your genes!

A 6.44

Selon les scientifiques américains, il y a des gens qui détestent les légumes - depuis leur naissance. Ces chercheurs ont découvert des gènes qui déterminent le/le goût et comment ça marche.

Ces scientifiques **ont demandé aux volontaires** de dire comment ils trouvent certains légumes. Chaque volontaire a été testé par rapport aux gènes qui déterminaient chaque goût. Ils ont trouvé que les personnes qui avaient **deux gènes sensibles trouvaient le brocoli - très amer**, mais ceux qui n'avaient qu'un gène *sensitive*, **l'aimaient** beaucoup.

Cela veut dire que si vous n'aimez pas le chou, ce n'est pas ...votre faute - autant que ce n'est pas votre faute d'avoir **des cheveux foncés ou des yeux bleus. C'est dans vos gènes.**

F 5.24

Les scientifiques aux Etats-Unis - pensent que quelques gens - - n'aiment pas cert/ certains légumes. - - - Ils ont découv - / Ils ont *découv*re qu'il y a des gènes - - - / Ils ont découvert qu'il y a des gènes qui mènent au goût. Les chercheurs ont demandé aux gens *pour* - décrire leurs sentiments au manger certains légumes. - Chacun était - - chacun *ont* / a pris une épreuve pour les gènes qui - - qui *décrit* le goût. - Les gens *avec deux / deux - gènes - sensitifs* ont trouvé ^{brocoli I don't know} (c'est la même chose, le brocoli) le brocoli/ ...un goût/...un goût mal. Les gens avec seulement un... - ont aimé le brocoli. Cela veut dire que si on n'aime pas le - le brocoli - - *on n'y peut faire rien* - ...*même comme si* on a **des cheveux noirs ou des yeux bleus. C'est notre gènes.**

Texte 2 : Euronews.net - 15 octobre 2006

People protest against world poverty

Thousands of people are taking part in World Food Day today - a global campaign to fight poverty and encourage more food production. The "Stand Up" campaign was designed to coincide with a month of worldwide events focusing on eradicating poverty and famine. The initiative urges people to remind their governments of promises to achieve their Millennium Development Goals.

Mike Huggins, from the UN's World Food Programme is also warning that millions of North Koreans face "real hardship" this winter due to cuts in food aid from foreign donors. "The situation in NK remains extremely precarious and fragile. The WFP should be feeding about two-million people but right now we only have ten percent of what we need," he says.

The aid shortages come on top of the North's decision to accept less food in favour of development aid from the WFP - a decision that means around four million less people are being fed this year.

A 6.47

La journée mondiale de l'alimentation est une campagne mondiale qui a pour but de lutter contre la pauvreté et d'encourager – plus de *production d'alimentation*. Beaucoup de personnes - y participent - et cette campagne qui est intitulée « se lever ensemble » aura lieu au mois qui est plein d'événements partout dans le monde qui focalisent - et essaient d'éliminer la pauvreté et la famine dans le monde. Ce programme a pour but de rappeler aux gens - **les promesses** faites par leurs gouvernements d'atteindre les objectifs du Millénaire de l'ONU.

M. Mike Huggins, un membre du programme/ **de la** Programme Alimentaire Mondial **avertit** que des milliers de *Coréens du Nord* **sont à la face de beaucoup de difficultés** cet hiver parce que l'aide alimentaire donnée par les organisations étrangères va diminuer. Il dit que la situation en Corée de Nord/ du Nord n'est pas très stable en fait est plutôt fragile. Il dit en plus que le Programme Alimentaire Mondial devrait - fournir - *des alimentations* à environ 20 000 de personnes mais qu'en fait- il n'atteint pas son but - parce que le programme **n'a que 10 % des ressources** - de ce **dont ils ont besoin**.

Le manque d'aide – est encore un problème pour la Corée du Nord et - c'est-à-dire c'est une manifestation - de la **décision** de la Corée du Nord d'accepter moins de /d'alimentation pour en revanche d'accepter plus d'aide... développement du Programme Alimentaire Mondial. Cette décision a des conséquences, c'est-à-dire *que* environ 4 millions de personnes - ne seront pas alimentées cette année.

F 5.25

...Milliers de gens participent - *dans la journée alimentaire mondiale* - - Une mission globale - - contre la --- /contre la pauvreté ? et **pour encourager la production d'alimentation**. Le '**stand up campaign**' - - est à / se passe à le même temps que les événements mondiaux - - contre la – pauvreté. - - **Les initiatives** essaient - - - - **Les initiatives** sont là pour - - /pour montrer aux gouvernements leurs **promesses** – d'*obtenir* des objectifs ...millénaires. - -

Mike Huggins -- du *Programme - alimentation mondiale* dit aussi que /que...millions de - *Coréens du Nord* - - - - - - - - auront une hiver difficile à cause du - - - - *qu'il n'a y a pas suffit* d'alimentation - ou aide des *étrangers*. - - La situation au [xx] Corea du Nord reste encore **extrêmement fragile**. - *Le programme d'alimentation mondiale* - - doit donner d'...alimentation au deux millions de gens **mais maintenant** ils ont seulement 10 % de ce *qu'ils ont* besoin.

...

Texte 3 : Economist.com – 8 octobre 2006

A suspicious death in Russia: The murder of Anna Politkovskaya, an outspoken journalist, is also a blow against freedom of speech in Russia

SHE was brave beyond belief, Anna Politkovskaya, reporting a gruesome war and a creeping dictatorship with a sharp pen and steel nerves. It may be a chilling coincidence that she was murdered on President Vladimir Putin's birthday, but her friends and supporters are in little doubt that her dogged, gloomy reporting of the sinister turn Russia has taken under what she called his "bloody" leadership was what led to her murder on her way home to her Moscow apartment.

Ms Politkovskaya's journalism was distinctive. Not for her the waffly, fawning and self-satisfied essays of the Moscow commentariat. Nor the well-paid advertorial now so pervasive as to be barely noticeable. She reported from the wrecked villages and shattered towns of Chechnya, talking to those on all sides and none, with endless patience and gritty determination. ...

A 6.45

Anna Politkovskaya était très courageuse en / en - critiquant la guerre sévère et la dictature imminente dans ses articles et - / et le fait- qu'elle est morte au jour - de l'anniversaire du Président Vladimir Poutine est un coïncidence qui frappe. Toutefois, ses amis et ceux qui la soutenaient sont presque sûrs que ses articles qui critiquaient la Russie - étaient à l'origine - de son meurtre qui a été eu lieu pendant qu'elle était en train de retourner chez elle à Moscou.

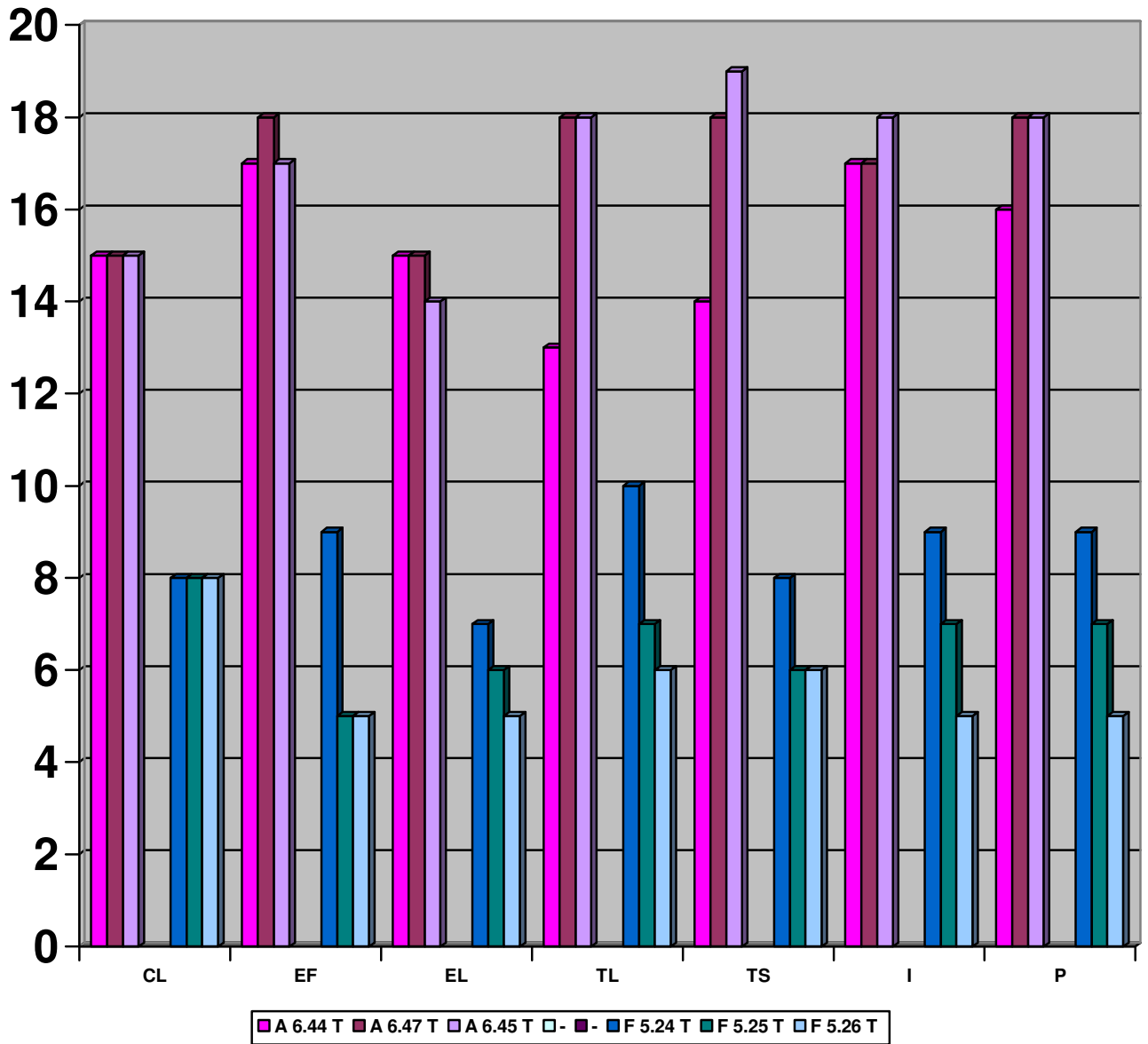
Le style du journalisme de Mme Politkovskaya était très distinct. Elle ne s'en servait pas de belles phrases qui ne disaient rien - dans ses essais et ses commentaires du gouvernement. Elle a raconté les opinions de tout le monde et de ceux qui n'ont même pas d'opinion dans les villages et des villes qui ont été complètement détruits - à cause de la guerre.

F 5.26

Anna - Politkovskaya - écrit sur une guerre terrible - - - ça peut être un grand coïncidence qu'elle était assassinée - au même jour que l'anniversaire du président Vladimir Putin. Mais ses amis /mais ses amis et supporters - - - mais ses amis et supp/ pensent - - - / pensent que ce qu'elle a écrit a mené à son assassin - en route chez elle - - en Moscou.

Anna/ - Mme Politkovskaya's façon d'écrire était très définitive, - non pas pour son style mais parce qu'elle a - - écrit de ces villages et villes - de Chechnya et elle a parlé/ parlé avec tous les gens - - sur tous les côtés - - avec patience et détermination.

Vue d'ensemble¹



¹ Cf. Chapitre 19.1 : Explication des tableaux et des graphiques (p. 239-252)

Analyse des prestations de l'apprenant A

Le graphique montre que cet apprenant a obtenu de meilleurs résultats avec les textes 2 et 3 en termes de réexpression. L'évitement des transferts a donc été le plus réussi avec les textes dont le style était le plus soigné. L'extrait 3 a été reformulé presque entièrement et nous relevons très peu de transcodages intempestifs. L'étudiant s'est servi de la stratégie de simplification, par laquelle il est obligé d'abord de comprendre le texte de départ, puis, de faire appel à des stratégies compensatoires. En revanche, il a subi plus d'interférences lors de la traduction du premier texte et n'est pas vraiment parvenu à expliciter les liens logiques, qui font pourtant bien défaut dans ce texte.

Analyse des prestations de l'apprenant F

Chez cet apprenant, la tendance semble complètement inversée par rapport à celle de l'apprenant A et les résultats obtenus avec les textes d'un langage plus soigné sont nettement inférieurs. Il a tenté de se servir des stratégies de simplification pour traduire ces textes mais cette démarche n'a pas été d'un grand succès. En revanche, il a commis plus d'erreurs au niveau de la langue et de l'intelligibilité. Face à des textes aussi denses et linguistiquement complexes, la technique de l'anticipation semble lui faire défaut. Le rythme imposé par cet exercice gênait sa compréhension, l'empêchant de saisir l'implicite du texte. Nous remarquons également que les moyens linguistiques de l'étudiant semblent trop réduits pour qu'il puisse reformuler ou simplifier avec succès. Selon ses propres dires, ces textes sont très riches en informations, même les textes 1 et 2 qui semblent pourtant simples. Il se retrouve donc bloqué devant un manque de moyens et une incapacité à réexprimer le contenu à l'aide de tournures et termes équivalents. Ce n'est donc pas étonnant qu'il ait pu appréhender plus aisément le message du premier texte, ce qui a contribué à une expression plus intelligible.

Conclusions

Les résultats obtenus, ainsi que les commentaires des étudiants participants, nous permettent d'avancer l'hypothèse suivante : pour que l'étudiant parvienne à simplifier et à se détacher d'un texte caractérisé par un style et un langage très soignés, il doit obligatoirement maîtriser la technique de l'anticipation, sans quoi le texte reste trop confus pour permettre une reformulation. Nous remarquons qu'il doit posséder les ressources linguistiques suffisantes pour pouvoir réexprimer ce genre de texte, tandis que, en règle générale, il est capable de restituer un texte relativement transparent avec des phrases simples et authentiques.

Cette expérience confirme donc dans une certaine mesure notre intuition qu'un texte d'un style plus simple conviendrait mieux à un étudiant de niveau plus faible et pas très à l'aise avec la technique de la traduction à vue car, d'une part, il saisit l'information plus facilement et, d'autre part, il arrive mieux à se détacher d'un tel texte avec ses moyens linguistiques réduits. En revanche, une fois que l'étudiant maîtrise l'anticipation, on peut s'attendre à obtenir de meilleurs résultats avec des textes plus denses.

Autre facteur susceptible d'entrer en jeu dans cette petite expérience, l'information thématique était beaucoup plus familière à l'apprenant A qui a régulièrement suivi les cours de traduction ; cela expliquerait certainement pourquoi il n'a pas bénéficié de cet avantage avec le texte 1 où il n'était question en réalité que d'informations anecdotiques, exigeant peu de connaissances préalables. Ce constat confirme qu'en tout état de cause, l'information traitée doit toujours être connue des étudiants. L'intérêt de l'étude n'étant pas de faire ressortir les faibles connaissances des étudiants, tout manque à ce niveau doit être comblé grâce aux activités de remue-méninges ou aux extraits des informations télévisées. De plus, le vocabulaire ne doit pas relever d'un domaine spécialisé impliquant une forte présence de termes techniques et de noms propres inconnus. Un langage trop idiomatique avec de nombreux détails n'est pas recommandé. Finalement, il faut

également se méfier des traductions pour ne pas encourager les transcodages.

Comme nous avons traduit essentiellement vers le français, il importait également de tenir compte du contexte et de l'effort supplémentaire requis pour transposer vers le français un contexte propre à un autre pays et à une autre culture, en l'occurrence un pays anglophone. C'est la raison pour laquelle il est certainement plus facile de traduire en français un texte portant sur un sujet international (par exemple la grippe aviaire, le réchauffement de la planète, l'immigration, etc.) plutôt qu'un texte relatant un fait divers sud-africain. Nous avons cependant trouvé extrêmement utiles les textes de la presse anglophone sur des événements typiquement franco-français. Non seulement les étudiants y trouvent un outil d'information sur la société française, traitant souvent de thèmes qu'ils ont rencontrés également dans d'autres cours de français, mais aussi ces textes qui abordent des thèmes étrangers au public visé présentent en principe l'avantage d'être explicatifs et fortement contextualisés.

Pour autant, nous ne saurions exagérer l'importance du choix du texte, car il n'est guère possible de se procurer des textes parfaitement adaptés et de prévoir tous les problèmes linguistiques et conceptuels éventuels. D'ailleurs, une telle démarche ne rentre pas dans le cadre de cette étude dont l'objectif est justement d'amener les étudiants à faire face aux difficultés et à parvenir à les contourner en ayant recours à des stratégies appropriées.

17.4.2 Tableau noir

Ce support de base dans l'enseignement des langues permettant d'équilibrer le décalage entre les signes acoustiques et leur représentation graphique, joue un rôle indispensable dans l'enseignement de la traduction à vue. Il est bien connu que certaines personnes sont considérablement plus « visuelles » et il est important que l'enseignant note au tableau le nouveau lexique pour que ces personnes visuelles puissent le retenir. Or, le tableau devient une véritable source de réexpression dans le cadre de cet enseignement. Nous reviendrons sur son utilisation lors de la description du déroulement de l'enseignement

(au chapitre 20) et nous nous contenterons pour le moment de souligner son intérêt pédagogique. Non seulement le tableau sert de support pendant la phase d'apprentissage du lexique, mais il offre aussi la possibilité de s'exercer à réutiliser et renforcer ce qui a été compris. Avant la traduction à vue, la discussion et la contextualisation, et éventuellement le visionnement de séquences vidéo portant sur le même thème, permettent d'activer ou d'introduire un lexique qui est soigneusement noté au tableau, pour ensuite, au moment de la réexpression, servir de support de reconnaissance. Grâce au tableau, comme les étudiants ont associé le sens des mots du texte anglais avec les mots issus de la mise en situation, ils se serviront non pas des mots anglais sur le papier pour formuler ce sens, mais de ceux qui figurent au tableau, complétés par leurs propres mots.

17.4.3 Séquences vidéo

En particulier au début de l'enseignement, il s'est avéré très utile d'introduire le thème du texte à traduire à vue à travers une séquence enregistrée du journal télévisé en langue française portant sur le même sujet d'actualité. Dans la mesure où les textes abordés en cours sont toujours tirés de l'actualité très récente, cela ne pose en principe aucun problème de se procurer ces documents authentiques. Non seulement les étudiants apprécient en règle générale de varier les activités, mais aussi la télévision est majoritairement perçue de manière très positive. Pour l'enseignant, cette démarche présente un intérêt pédagogique considérable, car contrairement aux textes écrits, la télévision offre, grâce aux images, un contexte visuel qui facilite l'accès au sens et stimule la formation d'hypothèses chez les étudiants. Suite au visionnement, l'enseignant peut bâtir la discussion autour de cet extrait en se servant des images et du texte sonore comme support et comme source de lexique à activer et à noter au tableau.

17.5 Comparaison entre le cadre expérimental et la formation des interprètes de conférence et des traducteurs professionnels

L'enseignant qui n'a pas suivi de formation d'interprète approfondie n'est pas forcément désavantagé face à l'application de la technique de la traduction à vue en cours de FLE, sous réserve qu'il partage la conception de la traduction que cette technique requiert. En effet, les aptitudes sollicitées par un tel enseignement sont en premier lieu celles d'un pédagogue de la langue. Mis à part le matériel pédagogique et la technique de la traduction à vue et ses opérations mentales que nous utilisons, les cours proposés dans le cadre de cette étude ont peu de points en commun avec la formation d'interprète ou de traducteur professionnel (nous avons déjà indiqué que les cours de traduction habituellement dispensés au sein d'une formation littéraire ou linguistique ne s'inscrivent évidemment pas dans ce cadre, à plusieurs différences près).

Bien que la traduction et l'interprétation soient généralement reconnues au sein de ces établissements spécialisés comme deux filières distinctes, nous estimons qu'une démarche analogue existe entre l'interprétation et la véritable traduction professionnelle¹. Ainsi, avons-nous éprouvé le besoin de rappeler les principales caractéristiques qui différencient la situation d'enseignement dans ces institutions spécialisées de la nôtre, en ce qui concerne le cadre d'enseignement, le statut de l'enseignant et des étudiants et l'objectif visé par ce même enseignement.

Avant de procéder à une comparaison selon les aspects mentionnés ci-dessus, il convient de remarquer que la principale différence qui nous sépare de l'enseignement des instituts de spécialisation réside sur le plan idéologique, et ce parce que nous avons justement une finalité différente. Ces écoles imposent en règle générale un niveau quasi parfait en langue étrangère comme condition *sine qua non* de la traduction. Qui plus est, il n'est pas rare qu'elles bannissent toute traduction vers la langue étrangère. Or, étant donné le fossé

¹ Cf. section B

qui sépare nos objectifs et les leurs, notre démarche se trouve à l'opposé d'une telle pratique. Pour nous, le recours à la traduction permet de perfectionner la langue étrangère en traduisant vers cette langue. Notre objectif n'est aucunement d'envoyer sur le marché du travail des traducteurs manifestant de grosses lacunes linguistiques, mais avant tout d'accélérer l'apprentissage du FLE. Ce n'est qu'après un perfectionnement linguistique que les quelques étudiants doués se destinant à une carrière de traducteur ou d'interprète pourront éventuellement intégrer une formation spécialisée.

En premier lieu, le cadre dans lequel se déroulent les cours est complètement différent. La formation d'interprète et de traducteur professionnel est en principe dispensée dans des établissements spécialisés et prestigieux. De ce fait, ces établissements peuvent soumettre les étudiants à un examen d'entrée très rude (souvent précédé d'une présélection) pour ne retenir que les candidats possédant les qualités intellectuelles requises pour suivre, une fois la méthodologie assimilée, la formation assurée par des intervenants d'un niveau intellectuel supérieur eu égard à leur carrière professionnelle. La formation d'interprétation et de traduction professionnelle est une spécialisation et les écoles exigent en règle générale une formation universitaire préalable d'au moins trois ou quatre ans. Les établissements d'enseignement de FLE ne peuvent évidemment pas effectuer une telle sélection ; néanmoins dans les universités, comme c'est le cas dans celle où nous avons le plaisir d'enseigner, la nature de l'établissement est un gage d'un certain niveau d'enseignement, voire d'une certaine formation intellectuelle des étudiants. De surcroît, la formation de traducteurs et d'interprètes professionnels de niveau Masters que nous sommes en train de mettre en place sera réservée aux étudiants ayant atteint (entre autres) un niveau linguistique très élevé.

Poursuivons à présent notre comparaison des deux situations d'enseignement : En second lieu, l'interprète ou le traducteur enseignant au sein de ces établissements a déjà pratiqué cette technique pendant plusieurs années, et le fait de ne traduire que le sens est devenu une seconde nature chez lui. L'interprète-enseignant maîtrise évidemment toutes les autres techniques dont se servent les interprètes pour s'entraîner à l'interprétation consécutive et simultanée. Pour lui, l'enseignement de la traduction à vue ne constitue

qu'une étape dans la formation d'interprète. En revanche, l'enseignant de FLE, comme nous l'avons déjà mentionné, n'est pas un interprète chevronné, il est tout d'abord un pédagogue spécialiste des langues étrangères, qui a, dans l'idéal, suivi une formation d'initiation à l'interprétation. Comme il maîtrise cependant les deux langues de travail, la technique et le sujet, il doit être capable d'enseigner la traduction à vue à des apprenants de FLE et grâce à sa formation pédagogique, il sera disposé à gérer d'autres particularités propres aux apprenants de FLE.

Les étudiants issus d'une formation d'interprétation ou de traduction professionnelle jouissent de qualités exceptionnelles, telles qu'une grande curiosité et capacité intellectuelle, une vaste culture générale et des aptitudes interculturelles très développées. Outre leur niveau universitaire, ils sont également très motivés et ils possèdent en principe des connaissances annexes diversifiées en économie, en droit, en sciences, etc. Seleskovitch et Lederer¹ affirment que le métier d'interprète requiert une certaine éloquence, des aptitudes d'analyse et de synthèse, une concentration exceptionnelle et une rigueur au travail. Toujours d'après ces auteurs, les étudiants en interprétation doivent tous maîtriser au moins deux autres langues quasi parfaitement en plus de leur langue « incontestablement maternelle ». Dans le cadre de cette recherche qui concerne principalement l'apprentissage de la traduction à des fins pédagogiques, nous ne nous inscrivons en aucun cas dans cette approche de la maîtrise parfaite des langues. Du fait de la situation multilingue de l'Afrique du Sud, nous avons affaire à des étudiants plurilingues, qui souvent ne maîtrisent leurs langues que très partiellement. Si une telle maîtrise partielle ne convient pas à l'interprétation, les auteurs semblent s'accorder à dire que cette connaissance des langues favorise l'appropriation successive d'une langue. De toute évidence, seuls les étudiants qui parviendront à un niveau très élevé de français et d'anglais (au minimum) pourront participer à une formation en interprétation ou en traduction professionnelle.

Dans le cadre de cette étude, nous avons affaire à des étudiants en FLE dotés d'une curiosité intellectuelle très variable et, en comme ils suivent une formation linguistique,

¹ Seleskovitch et Lederer, 2002 : 293

leur niveau en français varie entre les niveaux A2 et C2¹ et reste très loin de celui qui est exigé par les écoles d'interprètes. De plus, leur motivation est nettement inférieure ; ce critère nous paraît important à plusieurs égards dans le cadre de cette étude. En effet, il s'agit de prendre la parole librement devant les autres étudiants et de faire preuve de bonne volonté pour se détacher de la langue de départ et essayer de comprendre pour traduire la valeur assignée aux textes. Hélas, nos groupes de volontaires sont très loin d'avoir la même soif de réussite que les apprentis interprètes.

Enfin, il convient de revenir la comparaison de notre objectif à celui des écoles d'interprètes et de traducteurs pour lesquelles la traduction à vue ne constitue qu'un exercice parmi d'autres, puisque les étudiants ont déjà appris à surmonter les interférences. Leur objectif final consiste à former des interprètes et des traducteurs d'un niveau professionnel exceptionnel car le métier d'interprète/traducteur est non seulement très exigeant, mais il implique également une grande responsabilité. Dans l'œuvre de Seleskovitch et Lederer², Van Hoof-Haferkamp, directeur général du service commun Interprétation-Conférences, met en garde le lecteur : « une interprétation imparfaite est source de malentendus, parfois lourds de conséquences ». Concernant l'enseignement dans le cadre de nos études, les apprenants de FLE doivent réussir à faire abstraction de la langue de départ, à écarter toutes les interférences et à résister à toute tentation de transcodage pour que notre objectif soit atteint. La maîtrise d'un français idiomatique et le développement de l'intuition en français sont également des objectifs que nous souhaitons développer en parallèle, bien que les erreurs linguistiques ponctuelles notamment nous semblent mineures par rapport aux incohérences stylistiques, aux ambiguïtés, aux non-sens ou à un manque d'intelligibilité.

¹ CECR.

² Seleskovitch et Lederer, 2002 : 9

18. Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

Il convient à présent de consacrer un chapitre aux conditions et défis auxquels nous avons dû faire face en réalisant cette étude. Cette description est destinée à servir de support pédagogique supplémentaire à d'autres enseignants désireux de mettre en place cette approche. Elle leur permettra également de surmonter certaines difficultés structurelles afin de retirer le maximum de bénéfices d'un tel enseignement.

18.1 Importance du sens

Nous avons déjà longuement plaidé en faveur d'une approche dans laquelle le sens du texte l'emporte sur tout autre élément. Nous avons donc rejeté toute conception linguistique de la traduction qui nous ferait échouer dans nos objectifs, car, seul le sens déverbalisé doit guider les étudiants dans leur expression, et non pas les mots du texte source en anglais. En effet, le seul moyen de se défaire des habitudes de littérarité est d'amener les étudiants à s'interroger constamment sur ce qu'ils sont en train de traduire, pour en cerner le sens le plus large. Nous rappelons qu'il est bien question d'habitudes généralisées, car le réflexe de s'appuyer sur la langue maternelle ou une langue proche (comme l'anglais) est une tendance naturelle, qui est certes fort bénéfique pour l'apprentissage, mais, en tant que stratégie de communication, cette opération doit être menée avec circonspection. Pour se débarrasser de ce réflexe du tout transfert lors de l'expression, les étudiants doivent y accorder une attention consciente. Tout en encourageant une activité métalinguistique, les exercices de traduction à vue visent donc, dans un premier temps, à sensibiliser les apprenants à l'inefficacité d'un tel transfert aveugle et, dans un second temps, à les entraîner à l'éviter en déployant des stratégies alternatives pour rendre le sens voulu.

Encore faut-il pour atteindre ces objectifs, que les étudiants aient, outre les moyens linguistiques nécessaires, la capacité à accéder au sens du texte de départ sans s'arrêter à la forme, et à construire ensuite du sens avec leurs propres mots. L'enseignant doit

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

pouvoir accompagner les étudiants dans cette démarche de compréhension et de réexpression, en somme de *déverbalisation*¹, démarche qui requiert tout de même une certaine aptitude cognitive chez l'apprenant. Une compétence linguistique minimum n'est donc pas un gage de réussite et, en fonction des objectifs qu'il s'est fixés, l'enseignant doit être en mesure d'évaluer cette aptitude de compréhension chez l'étudiant avant de le faire bénéficier de cette technique.

18.2 Importance du contexte

Cette quête du sens nous amène à nouveau à l'importance et l'ampleur que revêt le contexte : il peut être défini comme la totalité de l'information disponible, qu'elle soit extra-textuelle (les présuppositions ou le vécu des interlocuteurs) ou textuelle². Nous avons déjà insisté sur ce socle fondamental sur lequel repose la réussite non seulement de l'enseignement de la traduction à vue, mais aussi de toute communication dialogique. Condition préalable à toute intercompréhension, la prise en compte du contexte référentiel et pragmatique permet également aux étudiants en langues étrangères de mettre en jeu leurs autres compétences lorsque la compétence linguistique fait défaut. Ainsi exploitons-nous cette ressource au maximum lors de notre enseignement.

Le traducteur doit également être capable de dissocier le contexte de la langue source de celui de la langue cible. Par conséquent, il doit savoir extrapoler le message par rapport au public visé, à la situation d'énonciation, au contexte spatio-temporel, etc., démarche qui se fait naturellement à partir du moment où il a complètement saisi le sens du message et s'il veut rester fidèle à celui-ci. Ce sens dont il est question dans la traduction n'est bien entendu pas le sens littéral, mais plutôt le sens pragmatique ou textuel. J. Dancette remarque à juste titre que le contexte n'intervient pas seulement en complément du sens littéral, il fait aussi partie intégrante de l'interprétation. Le sens

¹ Cf. chapitre 7

² Rappelons également que le procédé de *référence exophorique* permet de faire des inférences concernant le contexte extralinguistique et la *référence endophorique* renvoie au contexte textuel (cf. chapitre 16.1.4 : Anticipation).

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

pragmatique dépend donc entièrement de ce contexte¹.

Dans la description d'une étude concernant l'apprentissage de l'adulte migrant en situation professionnelle, F. Champion nous rappelle de nouveau l'importance du contexte :

*Parler c'est d'abord faire référence, à travers des « mots », à des événements et à des choses, à des lieux et à des relations, à des actes et à des comportements, à des perceptions sensibles, à des sentiments simples, à des jugements bruts. Il y a prégnance de l'univers référentiel.*²

Les enseignants de FLE ont tout intérêt à mettre à profit cette appropriation « en situation » où la langue devient un véritable outil de communication. Ce recours pragmatique doit, selon nous, occuper une place centrale non seulement en cours de langue, mais aussi et surtout en cours de traduction. A ce propos, nous aimerions de nouveau souligner notre désaccord concernant les bienfaits d'une méthodologie de traduction comparative. Une récente consultation de l'œuvre de Van Hoof, *Traduire l'anglais*³, confirme notre opposition à une telle méthode, que ce soit en cours de langue ou en cours de traduction. Malgré les sous-entendus du titre, ce manuel ne propose rien de plus que des listes de traductions préétablies, hors contexte, et des généralités sur les deux langues concernées. S'il est intéressant pour le linguiste d'apprendre que « l'anglais est plus concret et le français plus abstrait »⁴, ce constat n'a d'intérêt pour le traducteur que sous la forme d'une comparaison à *posteriori*. La célèbre phrase de Bloomfield⁵ que cite Van Hoof, à savoir : « tout ce qui peut être dit dans une langue donnée peut sans aucun doute être dit dans l'autre », démontre la logique de transfert dans laquelle cet auteur est enchevêtré. La question ne devrait même pas se poser, car ce qui est dit émerge naturellement du contexte. Nous tenons à rappeler que la traduction, telle que nous la concevons, ne se compare pas sur le papier sous forme de glossaires, mais en situation.

¹ Cf. Dancette, 1997 : 82 : "...it would seem more appropriate to think of context as being part of the interpretation of a statement (Kleiber, 1994, p. 16-17). In other words, literal meaning could not exist because interpretation is never context-free. Meaning is not an invariant; it is context-dependent."

² Champion, 2005 : 136

³ Van Hoof, 1989

⁴ Ibid. : 49

⁵ Bloomfield, L. 1955. *Language*. London : Henderson & Spalding (cité par Van Hoof, 1989 : 73).

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

C'est pourquoi nous proposons aux étudiants de traduire des textes dont la compréhension et la réexpression reposent entièrement sur l'aspect pragmatique, cette démarche étant favorisée par les supports que nous utilisons.

Le matériel pédagogique est constitué par des documents dits *authentiques*¹, la source d'informations la plus facile à se procurer. Ces articles de presse renferment toujours un thème précis, de sorte que tout mot et toute tournure traduits soient automatiquement liés au contexte dans lequel ils se trouvent, permettant ainsi aux étudiants de prendre conscience que les mots sont toujours relatifs et que leurs acceptions dépendent du contexte situationnel dans lequel ils sont énoncés. De la même manière, il faut comprendre que la traduction d'une expression particulière peut convenir à une situation spécifique, tandis qu'elle sera inadaptée à un autre contexte. J.-C. Gémar² insiste là-dessus en affirmant que c'est le « contexte de son emploi (le mot mis en discours, en situation, donc envisagé de façon subjective) qui en détermine la signification réelle ».

Il est donc impératif de connaître le sujet pour pouvoir traduire par des équivalences et pour ne pas se référer excessivement à la langue source. Etant donné le caractère actuel des textes, nous pouvions lors de l'enseignement supposer que notre public connaissait l'essentiel des informations. Cependant, avant d'aborder un texte, nous avons toujours consacré un certain temps à faire le point sur le sujet traité afin de combler des éventuelles lacunes lexicales et thématiques. Cette étape de *contextualisation* (ou, selon les pédagogues de l'ESIT, étape de mobilisation « du bagage cognitif »³) prenait la forme d'un visionnement des séquences vidéo, d'un remue-méninges, d'un récapitulatif ou d'une mise en situation. Elle jouait un rôle prépondérant dans notre enseignement : dans les groupes de faible niveau de français, elle s'effectuait principalement en anglais, les étudiants pouvaient donc noter l'équivalent en anglais de certains concepts qu'ils étaient susceptibles de rencontrer dans le texte source. Dans les autres groupes, une contextualisation en français permettait d'activer un vaste lexique qu'ils avaient appris

¹ Par opposition à un document dit « fabriqué », c'est-à-dire un document créé ou retravaillé dans un objectif pédagogique. Les documents authentiques sont aussi en principe privilégiés dans le cadre de l'approche communicative.

² Gémar, 1995 : 88

³ Notamment Laplace, 1998 : 83 et Lederer, 1981 : 194

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

auparavant ou qu'ils pouvaient reconnaître, mais n'utilisaient pas forcément. Ils apprenaient également certains termes et expressions probablement utiles pour la traduction.

En effet, face à un texte trop riche en éléments inconnus, les étudiants risquaient de combler ces vides par des transcodages et non pas par des alternatives acceptables. Nous nous sommes donc régulièrement assurés que les termes ponctuellement transcodables dans la langue source soient connus et compris, car, bien entendu, les correspondances ne pouvaient être ni inventées ni recherchées comme dans le cas d'une traduction écrite. En revanche, il était important d'expliquer et de noter au tableau la traduction équivalente en français pour d'autres termes à apprendre et à ne surtout pas transcoder, dans l'espoir que les étudiants reconnaîtraient leur sens dans le texte anglais, avant de les réutiliser et de les assimiler.

Pendant la mise en situation, nous avons néanmoins veillé à maintenir un équilibre entre les termes fournis dont les étudiants avaient absolument besoin pour échapper aux blocages et le reste des idées qui devait être exprimé avec leurs propres mots par des équivalences de sens. En effet, le fait d'avoir accès à l'ensemble des solutions préexistantes donne libre cours aux interférences et au transcodage systématique, alors que les apprenants devaient justement faire un effort pour éviter tout transcodage phonologique et l'emploi des mots de la même racine qu'en langue source, même s'il existait de parfaites correspondances. Au lieu de s'obstiner à rechercher des correspondances toutes faites, ils parvenaient ainsi à restituer par leurs propres moyens ce qu'ils avaient compris. L'intérêt pédagogique et communicatif est précisément de s'entraîner à surmonter tout blocage grâce à la compétence stratégique, c'est-à-dire à de s'entraîner à faire comprendre sans connaître toutes les correspondances.

La mise en situation ne doit pas pour autant faire de l'ombre à l'apport d'informations dans le texte source puisque, le contexte ne se limite pas aux informations extérieures apportées au préalable. Outre le contexte global et extralinguistique qui nous fournit les informations thématiques, il existe aussi un contexte immédiat ou linguistique à

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

l'intérieur du texte, qui est source d'informations. En effet, toute compréhension et toute communication reposent sur la dimension contextuelle et pragmatique. Une grande partie de l'information peut justement être déduite à partir des indices énonciatifs. Le passage se trouvant en amont de celui que l'étudiant est en train de traduire, devrait fournir suffisamment d'explications pour que le contexte puisse être reconstruit, et ce même si aucune mise en situation n'a précédé l'exercice. Ainsi, chaque élément devient porteur de sens et favorise la compréhension. Au fur et à mesure que les apprenants progressaient, ils apprenaient à rechercher l'information contextuelle également dans le passage en aval, grâce à la technique de l'anticipation. Outre l'anticipation extratextuelle, nous insistons précisément sur cette technique de l'anticipation à l'intérieur du texte pour que les étudiants s'appuient sur l'aspect contextuel afin de compenser les lacunes. L'étudiant qui anticipe de cette façon est donc à la recherche des indices qui marquent la présence de l'auteur et du lecteur, des indicateurs spatio-temporels et de toute autre information qui lui permette de reconstituer la situation d'énonciation pour en déduire le sens.

Ainsi, nous avons pu consacrer de moins en moins de temps à la mise en situation au fur et à mesure de la progression des apprenants en traduction. Ils ont appris à s'appuyer davantage sur leurs propres connaissances et leur culture générale, à parcourir le texte furtivement afin de repérer les idées clés et de déduire le sens du texte dans son ensemble. Ainsi, ce qui vaut pour l'enseignement de la grammaire (importance du contexte et de la situation de communication) est également valable pour l'enseignement de la traduction. L'enseignement de la grammaire textuelle et l'apprentissage de la traduction qui s'effectuent en contexte méritent d'avoir une place privilégiée dans tout cursus de FLE.

18.3 Motivation

Les enjeux soulevés par la motivation des apprenants est une question qui a déjà été évoquée dans cette étude, pour la simple et bonne raison qu'elle occupe une place considérable dans l'apprentissage et la réussite de cet enseignement. Il faut admettre, certes, que la motivation de nos étudiants en institution universitaire n'est pas toujours excellente, mais elle est généralement plus développée que dans d'autres structures privées, bien que nos étudiants soient sans doute davantage motivés par la réussite de leurs études que par le désir d'apprendre véritablement le français. En effet, nous avons trouvé la situation très propice à l'introduction de cette technique, car les étudiants se montraient en principe très réceptifs au coup de pouce que la traduction leur procurait par rapport à leurs camarades absents de cette étude. Nous ne disposons malheureusement d'aucune preuve scientifique ni d'aucune donnée quantifiable pour corroborer ce constat, si ce n'est notre propre expérience positive et l'opinion exprimée par certains étudiants. Comme de plus en plus d'étudiants ont rejoint les cours de traduction à vue facultatifs, surtout vers la fin de la recherche empirique, nous pouvons supposer qu'ils en ont été plus que contents.

Un autre facteur positif pour la motivation des apprenants concerne leur propre participation à leur apprentissage. L'autoévaluation pratiquée constamment, ainsi que la discussion encouragée autour des stratégies employées, valorisent l'opinion des étudiants qui apprécient en principe une telle démarche. De plus, l'apport des étudiants peut s'avérer précieux pour l'enseignant qui peut parfois avoir besoin de revoir sa pédagogie. Une telle participation active de leur part s'est avérée particulièrement utile dans notre situation d'enseignement, qui vise justement l'amélioration de la compétence communicative des apprenants. Ainsi, tout en s'exprimant sur leurs stratégies et sur les difficultés rencontrées, ils apprennent à communiquer pour de vrai.

18.4 Rôle de l'enseignant

L'enseignant de la traduction en cours de langue doit avoir un niveau de langue très élevé et il est censé maîtriser toutes les nuances les plus subtiles des deux langues concernées. Si les limites d'un professeur monolingue sont bien connues, le professeur de traduction qui ne maîtrise pas parfaitement ses langues de travail serait, pour sa part, voué à l'échec. L'enseignant de cette technique en classe de FLE ne doit pas nécessairement être un traducteur professionnel ou un interprète chevronné, il doit seulement répondre à deux critères : avoir lui-même pratiqué cette technique pour être en mesure de l'enseigner en cours (d'où la nécessité d'organiser des stages d'initiation à l'interprétation pour les enseignants volontaires souhaitant enseigner cette méthode)¹ ; et abandonner une approche linguistique de la traduction en faveur d'une approche centrée sur le sens. Autrement dit, l'enseignant de traduction à vue doit avoir compris et lui-même maîtrisé la technique consistant à traduire naturellement le sens en faisant abstraction de la forme et des mots du texte de départ. Si ce n'est pas le cas, faire faire des traductions littérales aux étudiants est une pratique qui va de toute évidence encourager les interférences linguistiques.

S'ajoutent à cela évidemment les connaissances thématiques et une grande curiosité intellectuelle. L'enseignant doit lui-même être bien informé des sujets d'actualité dont il va traiter, il doit soigneusement préparer les textes avant le cours et se procurer des documents dans la langue cible pour mobiliser ses propres connaissances et activer un maximum de vocabulaire et d'expressions qu'il pourra ensuite transmettre aux étudiants.

Or, s'il n'est pas nécessairement interprète professionnel, il s'agit pourtant d'un pédagogue, capable de faire régner une ambiance de confiance pour favoriser la libre prise de parole, ainsi que la prise de risques qui consiste à formuler des hypothèses sur le sens des mots inconnus. Plus que dans d'autres cours, il doit éviter qu'un étudiant ne domine le cours, car la réussite dépend de l'apport de chacun des étudiants. Une telle situation favorise donc l'aide mutuelle entre les étudiants, soutien permettant d'éviter des

¹ Cf. chapitre 24

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

blocages, sans qu'ils aient besoin de s'interrompre.

Un cours de traduction à vue est avant tout un moment d'échange. Comme nous l'exposerons plus loin, l'exercice débute habituellement par un petit récapitulatif autour d'un thème ; à cette étape, chaque étudiant peut apporter ses connaissances extérieures, proposer des idées concernant le contenu du texte et la terminologie sur laquelle il est possible de s'entendre, etc. Soucieux de rompre avec une pédagogie trop directive, nous estimons qu'il convient de rester en retrait et de laisser le plus possible la parole aux étudiants. Néanmoins, le rôle de l'enseignant n'est pas négligeable. Non seulement il doit être capable de combler les lacunes en termes d'informations sur le sujet et de connaissances linguistiques, mais les étudiants attendent également de lui qu'il apporte la solution finale. Au lieu d'interrompre l'énonciateur et d'intervenir automatiquement en cas de blocage, il faut encourager la participation d'autres étudiants pour proposer des corrections ou des alternatives, ce qui leur permet de mettre leurs connaissances en avant. Il n'en reste pas moins que l'enseignant note les incorrections pour en discuter à la fin de la prestation de l'étudiant. Nous reviendrons sur cet aspect de la correction dans les paragraphes suivants.

18.5 Blocages

Nous avons rencontré lors de l'exercice de la traduction à vue deux cas de figures qui provoquent des blocages, bien qu'en réalité il n'est pas rare que les deux facteurs soient étroitement liés. Dans le premier cas, la compréhension du texte de départ était tellement insuffisante que l'apprenant n'osait pas proposer une traduction. Cette situation s'est présentée de temps à autre, malgré une explication préalable du contexte de l'article. Nous avons constaté que certains étudiants qui disposent de moyens linguistiques suffisants en français sont gênés par un autre facteur. Un manque de culture générale en était souvent la cause, mais chez certains apprenants il pouvait s'agir également d'un manque de confiance en soi.

Dans le second cas, ce n'était ni un manque de motivation ni une quelconque incompréhension du texte original, mais tout simplement une faible compétence linguistique qui gênait les apprenants. Cette situation était évidemment très fréquente, d'où l'importance d'apprendre à maîtriser les stratégies compensatoires afin d'éviter que ces blocages linguistiques ne créent de véritables blocages dans l'enseignement.

Dans les deux cas, l'objectif de l'exercice risquait de ne pas être rempli et nous avons dû modifier un ou plusieurs facteurs, soit en réduisant le niveau de difficulté, soit en contextualisant davantage, soit encore en fournissant aux étudiants un lexique plus complet au tableau. Dans un premier temps, il était donc préférable, dans la mesure du possible, de combler tout manque de connaissance du sujet chez les apprenants pour se prémunir contre d'éventuels blocages qui en auraient découlé, afin de ne pas mettre en péril la relative réussite de l'exercice. Nous avons déjà évoqué l'intérêt de la mise en place d'activités supplémentaires autour du sujet pour mobiliser leurs connaissances. Le fait de visionner des documents vidéo sur le même thème facilitait considérablement leur compréhension. Une autre solution consistait à traduire dans les deux sens des textes sur un sujet identique, c'est-à-dire, à traduire d'abord vers l'anglais un texte abordant le même thème. De cette manière, comme les étudiants possédaient déjà un nombre important de termes et le contexte précis leur était familier, ils pouvaient se concentrer

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

entièrement sur la reformulation naturelle.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà dit, nous préférons que les étudiants apprennent à se faire comprendre sans connaître toutes les correspondances, grâce à l'utilisation d'une ou plusieurs stratégies¹ pour circonvenir les difficultés. Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance de laisser les étudiants s'exprimer malgré leurs faiblesses en français. Au lieu d'accentuer leurs lacunes, l'activité traduisante devient alors valorisante et elle leur prouve qu'ils peuvent malgré tout s'exprimer et se faire comprendre en français. Les étudiants qui ont réussi à éviter les blocages ont effectivement pu gagner en confiance en eux, ce qui constitue l'objectif même de la méthode communicative.

En revanche, les étudiants qui ne maîtrisaient pas encore ces stratégies ont été victimes de blocages au niveau de la communication. Certains d'entre eux ont fréquemment sollicité l'aide de l'enseignant, tandis que chez d'autres, ces blocages se traduisaient par des pauses et des hésitations, qui trahissaient souvent leur tentative de traduire mot à mot. D'autres encore avaient tendance à compenser les vides par des calques au lieu de les contourner. Pour favoriser davantage la dissociation des deux langues, nous avons encouragé les étudiants à exprimer les idées d'une autre manière qu'en langue source, même dans les cas où il existait de parfaites correspondances². L'enseignant doit donc constamment s'interroger sur l'équilibre entre le souhait de limiter les pauses et l'encouragement des étudiants à combattre consciemment ces interférences.

Encore fallait-il pouvoir mettre l'étudiant en situation de confiance pour qu'il puisse prendre des risques et vaincre au maximum sa peur du jugement des autres. Ainsi, bien que notre objectif fût d'éliminer les interférences, nous n'avions pas intérêt à instaurer une trop grande crainte d'en commettre au point d'inhiber toute expression spontanée.

¹ Les différentes stratégies sont répertoriées et analysées dans le chapitre 16.

² A titre d'exemple, prenons cette phrase en anglais : *Brussels is considering suspending donations to the Palestinian authority*. Dans ce contexte, *Brussels* est une métonymie qui pourrait se traduire indifféremment par *l'Union européenne*, *les Vingt-sept*, *la Commission*, ou encore par *Jose Manuel Borosso*, en l'occurrence. Il vaut mieux ne pas se contenter de la correspondance *Bruxelles*, mais au contraire varier les termes et, selon le contexte, choisir la traduction la plus naturelle en français et celle qui convient au public.

18.6 Développer la confiance

Un facteur affectif dont il fallait tenir compte était le manque de confiance en soi chez certains apprenants, car, en dépit d'une compétence linguistique élevée, ce défaut de confiance était souvent en cause dans une performance décevante.

Les blocages que subissent les étudiants sont fréquemment dus à une incertitude et non pas forcément à une véritable lacune linguistique. Cette incertitude n'empêchait pas certains étudiants de s'exprimer, tandis que d'autres hésitaient ou refusaient tout simplement de mettre leur proposition à l'épreuve. En plus de multiplier les blocages, le manque de confiance risquait de gêner nos objectifs, car, au lieu de faire des hypothèses et d'oser une traduction dont la forme s'éloigne considérablement de celle de la langue source, ces étudiants-là préféraient généralement s'accrocher davantage au texte, c'est-à-dire transcoder lexicalement et syntaxiquement. Alors qu'à l'écrit les étudiants ont la possibilité de consulter les dictionnaires pour vérifier un mot ou une expression, ils ne disposaient évidemment pas de cet outil pour l'exercice de la traduction à vue ou pour toute expression orale (certains ont quand-même tenté de les utiliser et parfois nous étions obligés de fermer les yeux face à un étudiant relativement sensible ou en difficulté).

Toujours est-il que le meilleur moyen de gagner en confiance reste l'utilisation des bonnes stratégies de communication et de traduction. En effet, l'apprenant qui a appris à contourner les problèmes, c'est-à-dire à trouver lui-même une solution, ne connaîtra pas de moments de silence et n'aura pas besoin de demander de l'aide à l'enseignant ou à ses camarades ; ce genre de situation risquerait d'ailleurs d'amplifier son stress. Nous avons donc encouragé les étudiants à gérer les blocages tout seuls et ils ont reçu toutes nos félicitations quand ils réussissaient à traduire sans calquer sur les autres langues.

Nous avons déjà évoqué le rôle que joue l'enseignant pour remédier à ce problème de confiance. L'ambiance qui règne en cours et la motivation des apprenants dépendent

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

largement de lui. Une telle situation de confiance a été rendue d'autant plus fragilisée par la structure de l'enseignement universitaire, où le facteur d'évaluation et de réussite est considérablement plus présent qu'il ne l'est dans une structure comme l'Alliance française. Le problème qui se posait à nous était donc de trouver un juste milieu dans notre enseignement pour que les étudiants prennent leur formation et leurs progrès au sérieux, tout en se sentant décontractés et libres d'intervenir. En faisant des propositions, ils ne devaient pas se sentir menacés par des sanctions de la part de l'enseignant ou des railleries de leurs camarades.

Ainsi, les cours de traduction à vue représentaient également pour les étudiants un lieu propice à la prise de risque dans le cadre de l'expression orale, où les erreurs de grammaire ou de style faisaient l'objet de discussions et étaient toujours corrigées après coup. Ce n'est qu'à l'occasion de l'évaluation sommative que les étudiants doivent éviter cette prise de risque. Aussi, pourront-ils limiter cette démarche à ce moment précis, puisqu'ils ont appris à contourner et résorber les difficultés.

Sans dévier de notre objectif, nous aimerions attirer l'attention sur le fait que le rire peut favoriser une ambiance décontractée. Il n'y a rien de plus gênant pour toute la classe que d'être obligé de se retenir de rire lorsqu'une situation comique se présente. Tant que le rire est spontané, il est bénéfique dans un cours de traduction. Qu'il soit intentionnel ou non, l'effet provoqué par une traduction inattendue peut être très comique. De plus, les linguistes ou traducteurs que nous sommes censés apprécier ces « jeux spontanés » avec les langues et sauront ne pas les sanctionner.

Pendant notre enseignement, nous avons affaire à des groupes très hétérogènes, surtout en ce qui concernait l'ambiance au sein du groupe. Un de nos groupes, principalement composé d'étudiants en troisième année, a su exploiter cette émotion, ce qui selon nous a fortement contribué à sa progression. Il est très utile à nos yeux de présenter à ces groupes un corpus de traductions impropres, voire ridicules du type « *A passenger has to*

feel safe on the plane : un passager doit se sentir coffre-fort dans l'avion »¹. Nous avons besoin de rire d'une telle erreur due à une mauvaise utilisation du dictionnaire, pour éviter le désespoir !

En effet, la confiance est une notion qui dépasse largement le cadre de cette étude et elle joue sur toute expression en langue étrangère. Seules la persévérance et une volonté de fer permettent de vaincre cette inhibition, surtout au début. Un étudiant timide ou peu sûr de lui n'ira tout simplement jamais à la rencontre de l'autre ou n'osera pas s'exprimer dans une situation réelle de communication s'il n'a pas l'habitude de voir son effort reconnu. La situation d'enseignement a donc une influence majeure sur le futur comportement langagier de l'apprenant.

18.7 Correction

La correction effectuée dans ces cours de traduction à vue présente peu de ressemblances avec celle d'un cours de traduction de type thème-version qui consiste en principe à vérifier si le français en langue source a été compris ou si les étudiants connaissent la traduction française du texte source. Ainsi, la notion de traduction modèle, soit une seule traduction légitime, est entièrement déplacée dans notre enseignement. De plus, la correction ne devrait pas consister à sanctionner l'erreur, mais plutôt à favoriser la situation de confiance dans laquelle les étudiants se sentent libres d'exprimer leurs propositions. Il n'y a pas que la question de confiance en soi qui entre en jeu, l'étudiant doit avoir confiance aussi en l'enseignant qui peut, d'une part, éviter toute situation humiliante pour l'étudiant et, d'autre part, repérer les erreurs de traduction conséquentes. Ces erreurs seront corrigées sur le plan grammatical et la démarche de l'étudiant sera commentée si elle comporte des erreurs de méthode. Toujours est-il que l'enseignant doit s'interroger sur la quantité et le moment des corrections.

¹ Citons aussi les traductions provenant des affiches (« extraits véridiques » de *L'Ogilvien*, D. Blondeau-Kaiser) :

Dans un hôtel d'Athènes : *On s'attend à ce que les visiteurs se plaignent au bureau entre 9h et 11h A.M. tous les jours.*

Dans un aéroport de Copenhague : *Nous prenons vos sacs et les envoyons dans toutes les directions.*

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

Une question capitale concernant les blocages, que nous nous sommes posée était donc de savoir dans quelle mesure il fallait corriger les erreurs des apprenants ou les laisser traduire jusqu'à la fin du passage avant d'intervenir. Sur ce point, il n'y a pas de réponse catégorique et il en va de même que pour la correction de toute expression orale en cours de FLE : la quantité et le moment des corrections varient largement d'un enseignant à l'autre, néanmoins la tendance reste de favoriser la libre expression. En effet, une interruption constante risque de freiner l'élan de l'étudiant, de le décourager et surtout de l'empêcher de rechercher des solutions par lui-même. Notre dessein est au contraire de développer leur confiance, d'encourager l'autocorrection et, dans un second temps, la correction collective. Cette démarche, comme l'indique à juste titre J. Courtillon¹, ne favorise pas la fossilisation des erreurs. D'ailleurs, l'enseignant doit écouter attentivement et retenir ou noter les erreurs pour y revenir plus ou moins dans le détail, non pas immédiatement après la prestation de l'étudiant interrogé, mais une fois que ses camarades ont fini d'apporter leurs commentaires, afin de corriger les erreurs que les apprenants n'ont pas identifiées.

Lors de nos exercices de traduction à vue, il valait mieux aussi que les étudiants apprennent à s'exprimer sans l'aide constante de l'enseignante. Nous nous sommes donc en principe retenus d'interrompre l'orateur et de proposer des traductions alternatives à chaque hésitation ou imprécision survenues durant sa prestation. D'ailleurs, l'étudiant devait dans un premier temps se concentrer sur le sens et non pas sur les différents moyens de l'exprimer.

Le moment de la correction est le domaine réservé de chaque enseignant ; celui-ci doit déterminer ce qu'il souhaite rectifier et la façon de s'y prendre en fonction du groupe concerné. Ainsi avons-nous dû ajuster le moment et la quantité de nos interventions au cas par cas. Face à des étudiants de niveau élémentaire notamment, il était préférable de laisser passer certaines erreurs moins graves que nous aurions absolument corrigées face à des groupes plus avancés. En ce qui concerne la correction des erreurs de sens, nous

¹ Courtillon, 1996 : 42

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

avons surtout vérifié que l'étudiant avait bien compris le sens en lui demandant un résumé en anglais ou en français, ou en lui demandant de relever l'idée principale.

Durant la prestation, les autres étudiants ne devaient pas rester passifs, ils étaient censés au contraire suivre le texte, car l'enseignant pouvait à tout moment interroger un autre étudiant ou vérifier si l'apprenant interrogé était véritablement parvenu à dégager le sens, demander de résumer ce qui venait d'être dit, etc. Nous attendions d'eux qu'ils gardent en mémoire ou qu'ils notent les erreurs de leur camarade et les traductions alternatives afin de se les rappeler à l'issue de chaque intervention. Cependant, le fait d'impliquer les étudiants dans la correction ne signifie pas qu'ils apportent un jugement sur la qualité de la traduction de leur camarade. Une telle évaluation appartient à l'enseignant seul, qui, lors de l'évaluation formative ne vise que le suivi de leurs progrès et l'amélioration de l'apprentissage en cours, le véritable jugement de la qualité étant réservé à une évaluation sommative.

Rappelons que la correction linguistique ne doit pas perturber la libre communication. Après l'exercice, il faut revoir les erreurs qui ont été commises et de préférence guider l'étudiant pour qu'il se corrige lui-même. (Par exemple, l'enseignant peut demander : *on dit 6000 de clandestins ?*). Les erreurs de traduction et les transcodages commis font l'objet d'une correction très approfondie, car une telle correction incite en même temps le groupe à participer et à proposer des alternatives. (Par exemple, l'enseignant peut poser des questions : *Pouvez-vous corriger « population travailleuse » ?*, *dit-on « parti conservatif » ou « expeller un étudiant » en français ?*, etc. En effet, il n'est pas rare que les transferts et les calques soient réalisés en connaissance de cause dans le cas où les étudiants préfèrent éviter les pannes. Ces derniers sont donc souvent capables de trouver à *posteriori* le mot ou l'expression juste lorsque le stress est moindre. Il convient de stimuler la motivation des étudiants à l'aide de petites questions comme *Qui a une autre solution ?*, ou, avant de poursuivre la traduction du passage suivant, *Tout le monde est satisfait ? On ne peut pas faire mieux ?*, pour vérifier que l'on a épuisé toutes leurs propositions.

18.8 Propositions alternatives

Nous tenons à insister sur l'importance que revêt la diversification lexicale et structurale dans les traductions des étudiants. Sachant qu'ils peuvent intervenir à la fin, les étudiants sont plus attentifs quand ce n'est pas leur tour de traduire et, fait encore plus important, cette pratique stimule leur créativité et ils développent le réflexe de trouver des équivalences. Nous accordions suffisamment de temps aux autres étudiants pour corriger leur camarade ou compléter sa prestation avant d'intervenir nous-même. Cependant, dans certains groupes, il fallait intervenir après toute prise de parole ou faire appel à l'ensemble des étudiants afin qu'ils apportent d'éventuelles corrections, suggèrent des traductions alternatives, etc.

Cette pratique présente un intérêt indéniable dans le sens où les variations proposées favorisent l'assimilation de notre approche de la traduction. A partir du moment où l'on admet qu'il ne s'agissait pas de la traduction linguistique par correspondances, nous ne pouvons pas retenir une traduction modèle. Il était primordial de faire comprendre aux étudiants qu'il est impossible d'associer les mots à un sens une fois pour toutes. Au contraire, le fait de procéder par équivalences là où il y a le choix entre plusieurs possibilités pour traduire le sens, a renforcé chez les étudiants l'idée qu'il n'existe pas d'équivalences figées, bien que leurs propositions équivalentes soient, certes, plus ou moins idiomatiques et de niveau linguistique variables. Il était cependant important de leur faire remarquer qu'en fonction du public et du contexte énonciatif, certaines versions s'imposaient plutôt que d'autres.

Bien entendu, les variations de traduction ne sont pas seulement visibles au niveau lexical, leur portée dépasse aussi largement le niveau de la phrase, et nous insistions particulièrement sur cet aspect au cours de la quatrième étape. Autrement dit, il ne suffit pas de remplacer des mots ou des syntagmes, il faut également inclure des propositions pour relier plusieurs phrases ou tourner des phrases différemment. Ce n'est qu'au terme

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

de la traduction que l'enseignant et les étudiants seront en mesure de réaliser un travail de comparaison formelle, mais en aucun cas cette tâche ne pourra être effectuée au moment de la réexpression du sens. De même, la recherche de l'expression consacrée est en principe réservée à la sixième étape de l'enseignement¹.

Une dernière remarque importante qui découle de cette absence de traduction modèle concerne la possibilité pour les étudiants d'apprécier la proposition de l'enseignant, comme l'a évoqué H. Lee-Jahnke². Issus de plusieurs niveaux (dont un nombre important sont quasi francophones), nos étudiants qui avaient l'habitude de s'autocorriger et d'améliorer les propositions de leurs camarades, avaient naturellement recours à une telle pratique. Les propositions de l'enseignant étaient certes grammaticalement correctes, mais le style ne plaisait pas forcément à tous les apprenants. Comme ces derniers se sentaient libres de dire qu'ils préféraient telle ou telle proposition, cette liberté d'expression a sans doute contribué à l'ambiance décontractée, à la confiance et à la motivation de tous, y compris l'enseignant qui avait tout intérêt à activer de belles expressions...

18.9 Langue de communication

Le français était privilégié en tant que langue de communication lors des différentes séances. Néanmoins, avec des groupes d'un niveau linguistique élémentaire, nous avons régulièrement eu recours à l'anglais pour expliquer les consignes, pour résumer le texte ou pour le contextualiser. Avant de procéder à la traduction proprement dite d'un texte, nous avons généralement invité les étudiants à échanger leurs connaissances sur le sujet, et ces discussions ont été menées autant que possible en français. Nous avons systématiquement augmenté l'emploi du français pendant la contextualisation et l'activation des connaissances, afin de fournir aux étudiants le lexique qu'ils étaient susceptibles d'utiliser au moment de la mise en français.

¹ Cf. chapitre 20

² Lee-Jahnke, 2001 : 265

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

Il n'était pas rare qu'après une contextualisation en anglais, nous demandions à un étudiant de résumer en français ce que nous venions de dire sur ce sujet, ou vice versa. Une telle pratique s'est avérée doublement efficace. D'une part, elle permettait de mobiliser les termes dans les deux langues et, d'autre part, une telle restitution favorisait l'appropriation de l'approche du sens, car, comme c'est le cas en règle générale pour les exercices de synthèse orale, les étudiants ne peuvent pas se rappeler les mots, mais uniquement le sens. C'est pourquoi ils cherchaient des mots pour exprimer des concepts et non pas des tournures figées.

18.10 Traduction des titres

Il faut noter que dans un premier temps, nous n'avons pas procédé à la traduction des titres. Le choix d'un titre pertinent nécessite une recherche plus approfondie et un certain temps de réflexion. Ce travail relève davantage du domaine du traducteur que de celui de l'interprète et pourrait être synonyme de perte de temps dans le cas de notre étude. De plus, comme c'est le cas pour la traduction écrite, le titre reste isolé du contexte et on ne peut donc pas le traduire avant d'avoir pris connaissance du contenu du texte dans son ensemble. Néanmoins, nous avons constaté qu'il s'avérait bénéfique de revenir sur le titre une fois la traduction à vue effectuée, pour suggérer un titre en langue cible en s'inspirant uniquement du contenu et non pas du titre en langue source. Cette méthode rejoint également l'un de nos objectifs majeurs qui consiste à faire abstraction du texte source pour ne traduire que le sens.

18.11 Traduction vers l'anglais

Avant de poursuivre avec une analyse de notre enseignement étape par étape, il convient de mentionner que nous avons initialement débuté la première étape par la traduction vers l'anglais, souhaitant ainsi familiariser les étudiants avec une traduction non littérale et les

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

amener à dissocier la forme des deux langues. Or, le fait d'avoir le français en langue source lors de la lecture du texte incitait les étudiants à replonger dans une analyse linguistique du français, ce que nous voulions précisément empêcher. A partir du mois de juin 2006 nous avons donc d'emblée entrepris de traduire vers le français lors de la première étape pour aussitôt insister sur l'importance de saisir le sens du texte source. Par conséquent, nous avons décidé de ne pas tenir compte des graphiques établis pour la traduction vers l'anglais. Nous nous contentons simplement de dire que les étudiants A à W ont bénéficié de quelques exercices de traduction vers l'anglais avant ce qui constitue désormais la première étape pour chacun des étudiants, correspondant donc aux premières séances de traduction avec le français comme langue cible.

Néanmoins, nous avons occasionnellement fait traduire vers l'anglais les étudiants qui réussissaient à cerner le sens d'un texte source en français, pour faciliter une expression naturelle ou tout simplement lorsque le sujet s'y prêtait davantage¹. Ces exercices complémentaires se pratiquaient donc au même titre que les exercices de synthèse orale ou de reformulation français-français. Pendant cette traduction vers l'anglais, il n'était pas rare d'ailleurs de déceler certains mots ou tournures complètement étrangers à l'anglais qui se glissaient dans les propositions des étudiants.

La cumulation de ce manque d'idiomaticité en anglais et la difficulté à cerner le sens d'un texte en français nous ont fait pencher vers l'abandon d'une traduction systématique vers l'anglais. De toute évidence, lorsque l'anglais était la langue de départ, les étudiants parvenaient mieux à cerner le sens, et ce dès la première étape, condition qui devait être plus ou moins remplie avant d'accéder à la deuxième étape. Nous avons également remarqué que certains étudiants se sont montrés plus courageux que pendant la traduction vers l'anglais. Ils jugeaient sans doute que le fait de traduire vers le français était d'un plus grand intérêt pour leur apprentissage. Cet aspect enrayait également la pression chez

¹ Pour les exercices de traduction vers l'anglais, par exemple, des petits textes tirés du journal *Les Clés de l'actualité Junior* (www.lesclesjunior.com) se sont avérés très adaptés. Ce magazine tend à expliquer aux jeunes les temps forts de l'actualité dans un français simple et clair, favorisant ainsi que les étudiants émettent des suppositions quant au sens probable dans le cas où certains mots ou tournures du texte source en français leur échappaient. De plus, les termes techniques sont en règle générale expliqués en bas de page dans cette édition.

les sujets non anglophones, mais même certains anglophones se sentaient nettement moins gênés de s'exprimer dans une langue étrangère qu'ils étaient en train d'apprendre et dans laquelle il était normal d'avoir des lacunes, plutôt qu'en anglais, langue dans laquelle ils devaient théoriquement faire preuve d'une grande aisance d'expression.

18.12 Groupes hétérogènes

Ajoutons une dernière remarque avant de poursuivre l'analyse de l'enseignement : la grande différence de niveau à laquelle nous avons affaire lors de cet apprentissage est à souligner. Etant donné que cette recherche visait surtout à confirmer les bénéfices de notre approche de la traduction et à déterminer à partir de quel niveau la traduction à vue peut être introduite et dans quels groupes elle apporte les bénéfices les plus tangibles, il nous fallait l'enseigner à un grand nombre d'étudiants ayant suivi plus de 150 heures d'apprentissage du français. De ce fait nous avons dû faire face à bien des difficultés que le futur enseignant de cette technique ne connaîtra pas forcément. Parmi ces étudiants, de grandes différences se sont fait sentir, notamment en ce qui concerne leur motivation, leur niveau linguistique, les langues qu'ils parlaient, etc. Si cet enseignement permet justement d'inclure un public plus varié, les groupes plus restreints et moins hétérogènes restent néanmoins l'idéal.

Chez les étudiants d'un niveau plus avancé, la difficulté majeure consiste à rééquilibrer l'influence d'un apprentissage excessivement axé sur la forme, qu'ils avaient connu par le passé. En revanche, les étudiants intermédiaires et ceux d'un niveau en-dessous souffrent majoritairement d'un manque de lexique et d'autres problèmes d'ordre linguistique, ce qui provoque inéluctablement ce réflexe de transfert dont sont également victimes les apprenants plus avancés. Nous avons constaté que certains étudiants pouvaient tirer profit de cette technique à partir de 150 heures de cours de français, tandis que d'autres avaient besoin d'un nombre considérable de cours avant de pouvoir s'exprimer sur des sujets d'actualité. Nous rappelons que cette technique vise d'abord à faire parler (et écrire) un

Partie II, Chapitre 18 : Description de l'enseignement de la technique au groupe ciblé

français naturel aux étudiants, ce qui sous-entend qu'ils possèdent un minimum de lexique et de grammaire au préalable. Ainsi, chez les étudiants possédant une maîtrise élémentaire du français, une variété d'exercices, à savoir des synthèses orales, des reformulations, etc. s'imposait pour venir à bout des insuffisances. Or, c'est précisément chez ces étudiants-là que les résultats ont été les plus spectaculaires.