



## 19. Procédés d'évaluation

Après avoir identifié le cadre expérimental et certaines considérations pédagogiques, il convient à présent de nous attarder sur la méthode d'évaluation qui nous a permis un suivi de la prestation des étudiants et de leur progression de séance en séance et d'étape en étape. Nous avons eu recours à des enregistrements audio pour faciliter cette évaluation en différé. De plus, à l'issue de chaque séance, une grille d'observation<sup>1</sup> a été remplie pour évaluer la performance de chacun des étudiants et par sa suite, cette grille nous a permis d'élaborer les graphiques<sup>2</sup>.

### 19.1 Explication des tableaux et des graphiques<sup>3</sup>

Nous avons décidé de diviser la recherche en étapes renfermant chacune un objectif particulier à atteindre (motivé par les objectifs pédagogiques que vise cette recherche) que nous avons identifié en amont afin de mieux répertorier la progression de nos apprenants. De ce fait, cette progression ne correspond à aucun système de progression s'inscrivant dans le cadre d'une formation spécialisée en interprétation, mais elle prend tout son sens dans le cadre d'un apprentissage de la traduction à vue en cours de langue. Chaque étape comprend plusieurs séances (de 50 minutes chacune) en fonction des besoins de l'apprenant. Dans de rares cas, une seule séance a suffi pour atteindre l'objectif poursuivi, qui conditionnait l'accès à l'étape suivante.

Nous avons attribué une lettre à chaque étudiant participant à l'étude, de la lettre A pour celui qui l'a rejoint en premier jusqu'à la lettre AR. Parmi les 44 étudiants participants, 24 ont assisté à plus de 7 séances. Le parcours de chacun de ces 24 étudiants a fait l'objet d'un graphique (reproduit au chapitre 21.3) pour faciliter l'évaluation de leur progression et la comparaison de la progression des étudiants entre eux. Une entrée a été établie sur le

---

<sup>1</sup> Cf. annexe A

<sup>2</sup> Cf. chapitre 21.3

<sup>3</sup> Cf. chapitres 17.4.1, 21.3 et annexe B



graphique pour chaque séance, grâce à un système de chiffres (le premier chiffre indique l'étape et le second la séance concernée). Deux principes doivent être retenus pour interpréter les graphiques :

- Premièrement, tous les apprenants n'ont pas eu besoin d'un nombre identique de séances pour atteindre l'étape suivante. Par exemple, l'apprenant A n'a eu besoin que d'une seule séance pour intégrer l'étape suivante et il a donc accédé directement à la deuxième étape lors de sa deuxième séance. En revanche, l'étudiant J a eu besoin de trois séances pour atteindre l'étape suivante et malgré une vingtaine de séances à son actif, il n'a toujours pas accédé à la troisième étape.
- Deuxièmement, ces étapes et ces séances ne sont liées à aucune date. Du fait de la fluctuation du nombre de volontaires, la première séance de certains groupes correspond à une date largement ultérieure par rapport au début de l'étude.

Pour des raisons pratiques, nous étions parfois contraints d'associer les différentes étapes à l'atteinte d'un objectif par l'ensemble des membres du groupe. Néanmoins, en raison de l'importante différence de niveau au sein du groupe ou dans le cas où certains volontaires ont rejoint le groupe plus tardivement, certains participants n'ont pas atteint l'objectif de l'étape concernée en même temps que la majorité des étudiants de ce groupe. C'est la raison pour laquelle les graphiques ont été conçus de telle sorte qu'ils reflètent la progression individuelle de chaque participant, dont les progrès peuvent être évalués plus facilement, sans tenir compte du niveau global du groupe dans lequel il se trouvait.



### 19.1.1 Tableau de constantes (Annexe B)

Chaque étudiant est identifié par une lettre différente qui ne pourra être attribuée par la suite à aucun autre volontaire. Parmi les *constantes* figurent également le nombre d'années d'études universitaires (au moment de la première séance), ainsi que le niveau estimé selon les indications du CECR<sup>1</sup> (qui, d'ailleurs, reflète peu le niveau réel de l'étudiant). Nous avons aussi indiqué le nombre d'heures de français déjà effectuées au moment où l'étudiant a rejoint cette recherche ; ce paramètre nous permettra éventuellement de faire des hypothèses quant au niveau minimum idéal prérequis pour tirer un maximum de bénéfices de cette étude. La compétence linguistique en tant que constante reflète le niveau au moment de la première séance. La valeur à assigner à chacun des étudiants a été établie en concertation avec les autres enseignants qui les connaissaient et qui avaient accès à leurs résultats en français. Ce chiffre figure également sur les graphiques.

La langue maternelle doit être prise en compte, bien que ce concept soit très relatif dans le contexte plurilingue de l'Afrique du Sud. La soi-disant langue maternelle des étudiants n'est pas toujours parfaitement maîtrisée et elle ne représente pas non plus automatiquement la langue dans laquelle l'apprenant a reçu son éducation. Ainsi, admettons que les sujets non anglophones pouvaient effectivement se sentir pénalisés lors de la compréhension, mais ils étaient en contrepartie avantagés lors de la réexpression dans le sens où ils avaient moins le réflexe de prendre l'anglais comme seul point de départ de tout énoncé. En effet, chez les apprenants qui maîtrisaient déjà plusieurs langues, le répertoire langagier était nettement plus élaboré, ce qui les aidait à s'approprier le français. Une conscience métalinguistique plus développée les guidait lors de toute expression en français et plus particulièrement lors de la traduction à vue vers le français. La prise en compte de la langue d'instruction et la connaissance des autres langues constituaient donc des facteurs primordiaux dans cette étude, étant donné la situation plurilingue dans laquelle elle s'est déroulée.

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe, 2001



### 19.1.2 Paramètres des graphiques (cf. chapitre 21.3)

Avant de dresser l'inventaire des paramètres retenus, il faut noter que sur les graphiques, chaque paramètre est évalué sur une échelle de 0 à 20, le chiffre 20 représentant toujours la valeur la plus favorable ; donc, un 20 en *transcodages lexiques*, par exemple, correspond à une absence totale de transcodages intempestifs ou de traduction littérale au niveau des mots ou syntagmes.

Le paramètre **COMPÉTENCE LINGUISTIQUE (CL)**, déjà évoqué dans le paragraphe précédent, figure également sur les graphiques. Bien que ce paramètre n'évolue pas d'une séance à l'autre, il a été adapté au cours de l'étude à mesure que les étudiants progressaient. Ce paramètre reste par définition une indication des règles et du lexique accumulés et reste donc très aléatoire, mais il prend tout son sens si on le compare avec la valeur obtenue en *performance (P)*. Il est d'ailleurs peu surprenant que certains étudiants aient obtenu une valeur en *performance* ou en *intelligibilité* nettement inférieure à celle de leur compétence linguistique. Un tel résultat fait clairement ressortir le fait qu'une bonne performance dépend davantage de la compétence communicative et, entre autres, de la capacité à surmonter les interférences et à mettre en œuvre certaines stratégies de communication. Cependant, lors des dernières séances, de nombreux étudiants ont obtenu une valeur plus élevée en *performance* qu'en *compétence linguistique*.

La prise en compte du niveau des apprenants joue aussi un rôle déterminant dans l'appréciation de leur recours aux stratégies, car ce qui est considéré comme une stratégie légitime pour un étudiant d'un faible niveau peut être considéré autrement pour un étudiant avancé, et vice versa<sup>1</sup>. Nous attachions donc une grande importance au potentiel individuel de chaque apprenant pour déterminer s'il exploitait tous les moyens linguistiques et pragmatiques à sa disposition (attitude qui lui permettrait de progresser) ou, au contraire, s'il adoptait une attitude de laisser-faire que nous devons tenter de rectifier.

---

<sup>1</sup> Cf. chapitre 21.1



Outre la compétence linguistique en français, nous avons initialement prévu d'établir un paramètre destiné à mesurer la connaissance du sujet et du lexique concerné et un autre servant à mesurer la compréhension écrite de l'apprenant. Nous avons dû abandonner cette pratique pourtant motivée par l'importance que revêt la compréhension lors de la traduction à vue, parce que nous étions incapables de faire une estimation fiable d'une soi-disant compréhension. Or, une compréhension insuffisante ou erronée fausserait l'information véhiculée ou la rendrait incohérente. Afin de déterminer encore plus précisément le rôle primordial que jouait la compréhension dans notre étude, il convient de s'y intéresser davantage.

La compréhension dépend des deux piliers que sont les connaissances linguistique et thématique. Outre la compréhension, il faut également posséder des capacités intellectuelles pour comprendre au-delà des mots et des phrases. Souvent, on est capable de saisir le sens d'un texte cohérent sans en avoir compris tous les mots et la connaissance acquise auparavant nous permet de comprendre plus que l'information donnée dans le texte, facilitant ainsi la cohérence de la réexpression. Toutefois, les étudiants ne devaient pas succomber à la tentation de vouloir communiquer leurs propres connaissances antérieures ; leur expression devait se limiter au contenu sémantique fourni dans le texte de départ.

Comme l'expose précédemment le chapitre 17, nous souhaitions évoquer des sujets non spécialisés et connus des étudiants, pour leur donner la possibilité de puiser dans leurs connaissances générales, d'où notre choix de nous baser sur des textes d'actualité relatant des informations que le grand public est censé connaître. La connaissance préalable des étudiants devait leur permettre de *reconnaître* l'information lors du déchiffrement graphique, pour ensuite la restituer avec leurs propres mots au moment de l'expression. Or, compte tenu de leur nature même, ces articles de presse servent avant tout à informer le lecteur. Ainsi, le lecteur maîtrisant l'anglais devrait pouvoir suivre le raisonnement de l'auteur même si le sujet lui est peu connu. Pour D. Seleskovitch, le fait de connaître le sujet ne constitue pas uniquement les connaissances préacquises à l'exercice. L'information apprise depuis le début du texte éclaircit progressivement le thème traité et



l'enchaînement des phrases tisse la trame du sens global du texte<sup>1</sup>. La cohésion textuelle, de même que la progression thématique, concourent ainsi à la compréhension.

Force est de constater que la compréhension globale décrite par Seleskovitch n'a pas toujours été celle de nos étudiants, notamment lorsqu'ils manquaient de culture générale. Pour la plupart des étudiants, le texte source était rédigé dans la langue maternelle, pour autant, rien ne garantissait une parfaite compréhension et, en règle générale nous avons dû compléter une faible connaissance thématique par une mise en situation, une discussion thématique et une activation des connaissances. Toujours est-il que nous ne pouvions pas au préalable juger des connaissances individuelles de l'étudiant, de même qu'il n'était pas envisageable de circonscrire ou d'attribuer une valeur au processus de compréhension. Nous avons pu en juger une fois seulement que les étudiants ont tenté de réexprimer les idées supposées comprises.

Le moment de la réexpression orale a donc été pour nous l'occasion d'estimer les insuffisances de connaissances qui ont entraîné une perte de sens, et surtout des interférences linguistiques de la langue source qui sont à l'origine des déficiences au niveau de l'expression. Ainsi, c'est l'avant-dernier paramètre, *l'intelligibilité*, qui sera pris en compte sur les graphiques et non pas une compréhension hypothétique que nous ne saurions évaluer. Notre graphique présente donc la qualité linguistique, l'aisance d'expression, les manifestations des interférences, ainsi que la clarté du message exprimé.

Nous avons choisi de retenir deux paramètres qui tiennent compte de l'expression, à savoir la ***FLUIDITÉ (EF)*** et la ***LANGUE (EL)***. Le paramètre *fluidité* est caractérisé par le rythme du débit et l'absence d'hésitations, de faux départs et de reprises. La contrainte temporelle lors de la traduction à vue est en fait double, car elle ne joue pas seulement sur la production, mais aussi et surtout sur la compréhension. Tout en favorisant une expression spontanée, ce facteur temporel risque de compromettre la qualité. Dans notre cas, il valait donc mieux que la traduction soit relativement lente au début, car il était essentiel que ce rythme corresponde au rythme de la compréhension. La lecture en langue

---

<sup>1</sup> Seleskovitch, 1968 : 95



étrangère à une vitesse normale néglige souvent de passer par une étape de compréhension (nous avons sans doute tous fait l'expérience de lire à haute voix devant un public : la concentration est tellement portée sur la prononciation, l'intonation, la respiration, etc., que nous n'accordons guère d'importance à la réflexion). Les étudiants ont dû apprendre à déterminer quel rythme régulier leur permettait d'anticiper (parcourir la ou les phrases en aval) et de comprendre le sens dans son ensemble.

Ce n'est qu'à la cinquième étape que cette contrainte a été imposée de manière explicite et durant les premières étapes, nous devions plus fréquemment prier les étudiants de ralentir leur débit. Citons le cas des étudiants A, C, D, N et P à titre d'exemple, qui avaient tendance à s'imposer une cadence trop élevée pour s'assurer une compréhension suffisante et une véritable exploitation des possibilités de commutation et de permutation.

Il était largement préférable d'avoir un rythme fluide, légèrement plus lent que l'expression normale, plutôt qu'un rythme saccadé ou variable. Nous avons également constaté que le rythme était d'autant plus significatif qu'il pouvait révéler la recherche de correspondances par l'étudiant. Ainsi, un rythme saccadé pouvait notamment traduire une incompréhension, car si le message avait été bien compris, l'étudiant aurait dû être en mesure de le formuler avec ses propres mots et dans son propre style.

Le paramètre *Expression-langue* englobe tous les éléments liés à la grammaire, la richesse lexicale, la syntaxe, le style, l'emploi des liens logiques, etc. Ce paramètre est en quelque sorte la mise en œuvre de la compétence linguistique hypothétique. Or, il ne doit pas être confondu avec la *performance* dont nous traiterons ci-dessous ; il ne prend pas en compte l'usage des compétences stratégique et discursive contribuant à la qualité de l'expression et il ne juge pas non plus si l'apprenant est resté fidèle au sens du texte source. Dans le cadre de l'étude, il est souhaitable de le comparer avec le paramètre *intelligibilité* (également traité ci-dessous) qui concerne la pertinence et la clarté de la production, ainsi que sa fidélité au sens de l'original. La qualité linguistique n'est pas un objectif en soi identifié dans le cadre de cette recherche, toutefois elle devrait peu à peu s'améliorer à mesure que les apprenants parviennent à combattre efficacement les



interférences de la langue de départ, car toute tentative de transcodage nuit en effet directement à leur expression. Ce paramètre prend d'ailleurs une importance accrue dans l'évaluation sommative dont il est question à la fin de ce chapitre.

Les deux aspects déjà mentionnés qui déterminent la réussite de la compréhension, à savoir les connaissances linguistique et extralinguistique, ne suffisent pas à communiquer le message. Une parfaite compréhension ne garantit en rien la réussite d'une reformulation du sens, car l'expression peut être brouillée par les interférences diverses et variées. Nous ne sommes pas en mesure de dénombrer ou encore d'identifier les interférences que subissent les étudiants, mais il nous est pourtant possible d'estimer leurs conséquences. Ainsi avons-nous intégré des paramètres qui reflètent directement nos objectifs avoués, à savoir l'évitement des interférences dues à une démarche de transfert. D'où la conception de deux paramètres qui mesurent l'absence ou la présence des transcodages intempestifs : celui qui les sanctionne au niveau des mots et des syntagmes – nous parlons dans ce cas de **TRANSCODAGES LEXICAUX (TL)** – et celui qui tient compte des rapports d'ordre syntagmatique à l'intérieur des phrases mais également au-delà des phrases, voire au niveau textuel – ce que nous appelons **TRANSCODAGES SYNTAXIQUES (TS)**. Toute traduction littérale peut avoir des incidences sur les deux niveaux. Les *transcodages lexicaux* regroupent les transcodages intempestifs comme les transcodages phonologiques, les calques, les emprunts, et tout autre barbarisme et impropriété causés par les interférences. Toute tentative de calque de la structure de la langue de départ est pénalisée dans le paramètre *transcodages syntaxiques*.

L'attention particulière portée sur ce paramètre s'explique par le but de cette étude qui est précisément de combattre les interférences linguistiques ainsi que toute reproduction de la langue de départ qui risquent non seulement de dénaturer les énoncés d'une manière purement formelle, mais également de fausser le sens du message si ces éléments linguistiques ne sont pas considérés dans leur contexte. Nous avons donc incité les étudiants à faire preuve d'une grande souplesse dans la construction des énoncés. Lors de l'ultime étape, nous avons également cherché à leur faire éviter les transcodages d'ordre





stylistique ou relevant du registre, selon qu'ils s'appliquent au mot ou à un niveau supérieur.

Nous avons accordé une importance sensible à l'avant-dernier paramètre, **INTELLIGIBILITE (I)**, car certains transcodages et certaines lourdeurs de style dues aux interférences peuvent provoquer un dysfonctionnement au niveau de la communication. De même qu'en situation professionnelle, l'intelligibilité du message est le garant d'une prestation réussie. Ainsi, tout manque d'intelligibilité et tout non-sens doivent donc être pris en compte<sup>1</sup>. En effet, une évaluation de l'expression linguistique des étudiants ne constitue pas une bonne réflexion sur le fond du message. Avec son fameux énoncé *Colorless green ideas sleep furiously*<sup>2</sup>, Chomsky a déjà insisté sur l'indépendance de la grammaire vis-à-vis du sens. Pour autant, aucun francophone n'éprouvera de difficultés à comprendre des énoncés pourtant incorrects en français, tels que *\*le TGV est plus vite que le train régional* (on devrait dire *le TGV est plus rapide*) ou encore *\*elle a dormi pour trois heures* (soit *elle a dormi pendant trois heures*). Bien qu'ils soient inacceptables du point de vue grammatical, ces énoncés sont parfaitement intelligibles car ils véhiculent un sens.

L'intelligibilité s'opère sur deux niveaux : au niveau du sens et au niveau purement auditif (articulation, audibilité, etc.). Ainsi, une intervention intelligible suppose une expression physiquement agréable à écouter et une expression dont la logique est claire. Il ne s'agit pas tant de juger si le sens est exact ou non (voir ci-dessous), mais d'évaluer si l'étudiant a essayé de comprendre et de communiquer le message avec transparence. Pour le dire avec Seleskovitch et Lederer : « En interprétation la clarté prime toute chose »<sup>3</sup>. D'après elles, « [i]l faut exiger de l'étudiant qu'il exprime toujours un sens »<sup>4</sup>, même si ce sens est parfois erroné.

Le dernier paramètre, intitulé **PERFORMANCE (P)**, prend toute son importance en

---

<sup>1</sup> Cf. le barème de notation au terme de ce chapitre

<sup>2</sup> Chomsky, 1957 : 15-17

<sup>3</sup> Seleskovitch et Lederer, 2002 : 97

<sup>4</sup> Ibid.



comparaison avec le paramètre « compétence linguistique ». Selon la conception chomskyenne, la *compétence* constitue l'énonciation possible, et la *performance* est sa véritable mise en œuvre dans un discours. Or, pour nous, ce paramètre reflète non seulement l'exploitation de la compétence linguistique, mais aussi la mise en pratique de toutes les autres compétences regroupées dans la compétence de communication et qui doivent être réunies dans la communication dialogique. De ce fait, nous accordons nettement plus de poids à la progression de la performance de l'étudiant qu'à sa compétence linguistique, difficile à estimer et dont il est d'autant plus difficile d'évaluer l'évolution. Nous pouvons donc nous attendre à ce que la performance varie d'une séance à l'autre, tandis que la compétence linguistique ne subit pas de fluctuations. Il faut aussi garder à l'esprit que la compétence linguistique ne constitue qu'un élément de la compétence communicative. Ainsi, lorsqu'il exerce cette compétence linguistique, un sujet non autochtone risque d'être victime des facteurs précédemment cités, quels qu'ils soient, et surtout des interférences. Ces difficultés peuvent provoquer une prolifération d'erreurs plus ou moins graves.

Les raisons citées ci-dessus expliquent également pourquoi nous avons jugé inutile de distinguer une soi-disant *compétence en traduction* chez les étudiants. Lors de l'expression en langue étrangère la performance ne correspond pas à la compétence linguistique, de la même manière ce n'est pas la compétence en traduction qui déterminera la production finale. La performance dépend aussi de la capacité intellectuelle, des stratégies mises en œuvre et d'autres facteurs ponctuellement variables, comme la mémoire, la concentration...

Ce paramètre *performance* constitue aussi une évaluation globale de la prestation de la traduction à vue qui tient compte de l'ensemble des paramètres liés à l'expression, ainsi que des éventuels non-sens, contre-sens ou faux sens. Sont également prises en compte la capacité à communiquer (y compris le fait de mettre à profit des stratégies de substitution en cas de terme inconnu, de tenir compte du public) et la capacité à faire passer le message, ce que la compétence linguistique ne permet pas. Lors de la notation accordée dans le cadre de ce paramètre *performance*, nous avons également fait en sorte d'émettre



un jugement global le plus juste possible en essayant de tenir compte des autres facteurs évoluant de séance en séance, qu'il s'agisse du contexte plus ou moins expliqué, du thème plus ou moins connu, du degré de difficulté du texte, etc. Bien que subjectif, il constitue le meilleur paramètre pour juger de la progression globale d'un étudiant et une valeur élevée dans ce paramètre garantit donc pour nous la réussite de la prestation. A la fin de ce chapitre, ce paramètre sera décortiqué en plusieurs aspects à noter au moment de l'évaluation sommative de la traduction à vue dans le cadre d'un modèle de traduction ou d'interprétation.

Il faut remarquer que dans un premier temps, le fait de sanctionner les contre-sens et des faux sens, notamment, n'est pas prioritaire, et ces aspects ne figurent pas directement en tant que paramètres sur les graphiques. Il est important, certes, de faire attention aux contre-sens dans la traduction, mais l'accent ne doit pas être mis immédiatement sur cet aspect, sous peine qu'une telle insistance n'augmente la pression et n'empêche les étudiants de se libérer du texte et d'utiliser leurs propres mots. En revanche, les non-sens<sup>1</sup> doivent être pris en compte et sont répertoriés dans le paramètre intitulé *intelligibilité*, car contrairement au contre-sens qui indique que l'étudiant se trompe de sens, le non-sens révèle qu'il n'a pas fait l'effort de comprendre ou de communiquer un sens clairement. Il n'en reste pas moins que les contre-sens et les faux sens, comme tout manque de précision dans la traduction, doivent être sanctionnés au moment de l'évaluation sommative.

Un dernier aspect qui n'apparaît pas non plus sur les graphiques concerne la phonétique et la prosodie, et ce pour les raisons évoquées dans la première partie qui étudie plus en détail les différents niveaux d'interférences. Ainsi, nous nous contentons de ne commenter la phonétique et la prosodie que lorsqu'elles s'écartent d'une manière flagrante de la norme chez un étudiant particulier ou quand elles gênent la

---

<sup>1</sup> Nous faisons remarquer que certains auteurs attribuent le terme *non-sens* à certains effets de style comme les absurdités ou les jeux sur le sens habituel d'un mot ou groupe de mots de type carrollien (cf. *Alice aux Pays des Merveilles*, L. Carroll). S. Voegeler (1995 : 28) préconise d'ailleurs ici la « forme anglicisée » de *Nonsense* qu'il définit comme n'étant « ni un contre-sens ni l'antithèse du sens ». Nous respectons cette préférence et réservons ainsi le terme français de *non-sens* pour qualifier une absence de sens dans la traduction.



compréhension. Néanmoins, si besoin est, cet aspect non répertorié sur les graphiques pourrait, se refléter au sein du paramètre *audibilité* dans le barème de notation destiné à l'évaluation sommative.

### 19.1.3 Notation sur les graphiques

Comme c'est le cas généralement dans les méthodologies pédagogiques, il est difficile d'évaluer la réussite d'une méthode à long terme. Néanmoins, le suivi régulier de la performance des étudiants a fourni une indication non négligeable. Il ne s'agissait pas d'une évaluation sommative, mais plutôt d'une notation réalisée dans le seul intérêt pédagogique de suivre la progression des étudiants. Ces derniers n'ont subi aucune pression supplémentaire par rapport à un cours normal ; bien au contraire, le travail décontracté en petits groupes basé sur la participation collective a permis dans la majorité des cas de réduire la pression liée au regard des autres. En ce qui concerne les séances où nous avons eu recours aux enregistrements, nous avons clairement expliqué l'intérêt uniquement pédagogique de cet outil et, notamment pour les étudiants qui ont suivi cette formation en tant que module obligatoire, nous avons souligné que seule l'évaluation sommative qui avait lieu à une date fixée par avance, servirait pour leur note semestrielle, et un examen pour leur note d'examen.

Nous avons noté les étudiants sur 20, en considérant la performance d'un professionnel équivalente à une valeur de 20 sur 20. Il n'est pas pour autant essentiel que les étudiants franchissent un certain seuil de performance avant de pouvoir confirmer les bénéfices de l'apprentissage de cette technique. Nous rappelons que le but n'est pas d'éviter toute erreur de langue, mais de développer de bonnes stratégies de traduction et de communication au sens large qui permettront à terme aux étudiants de jouir d'une expression correcte et idiomatique. En résumé, ce qui importe le plus est la prise de conscience des stratégies qu'ils déploient, une stimulation de leur réflexion métalinguistique et de leur progression. Notre insistance sur des aspects tels que la cohésion phrastique, l'emploi de liens logiques appropriés et la syntaxe, s'explique par le



fait que ces aspects, bien qu'ils soient en apparence linguistiques, ont un impact sur l'intelligibilité et dépendent largement des stratégies compensatoires que nous souhaitons développer. L'apprenant qui maîtrise l'approche interprétative sera guidé par le sens, qui ne peut être communiqué que par une syntaxe appropriée, des liens logiques clairs et un respect de la cohésion. De cette manière, l'évaluation tient compte des éléments qui ont une incidence sur l'aspect sémantique et pragmatique, et il en a été ainsi tout au long de l'enseignement.

Il est nécessaire de distinguer deux catégories d'étudiants : ceux qui ont participé à l'étude en tant que volontaires dans les cours que nous avons intitulés *expression orale*, pour qui la traduction à vue n'était sanctionnée par aucun examen ni évaluation pour des besoins de notes, et ceux (étudiants A, C, D, E, F, N, O et P) pour qui cette technique était intégrée à un moment donné à un module de traduction professionnelle ou d'interprétation et faisait donc l'objet d'une évaluation sommative pour le calcul de leur note semestrielle. La motivation de cette deuxième catégorie était accrue, mais au-delà de cette particularité, nous attendions également de ces étudiants qu'ils s'entraînent à la maison et en groupes aux différentes techniques enseignées, dont la traduction à vue. Grâce à ce travail supplémentaire, leur progression a pu être accélérée.

Quelques conseils supplémentaires s'imposent pour faciliter l'interprétation des graphiques. Comme nous l'avons évoqué auparavant, le paramètre *performance* est celui qui indique le mieux les progrès de l'étudiant. Le paramètre *expression linguistique* qui reflète la mise en œuvre des compétences linguistiques des étudiants est considéré comme moins important dans le cadre de cette recherche, car il ne prend pas en considération le sens communiqué. Nous n'y avons pas accordé un poids équivalent à celui des trois paramètres qui tiennent compte directement de nos objectifs premiers, à savoir les transcodages évités et l'intelligibilité. En effet, rien ne garantit par exemple que l'étudiant qui s'exprime dans un français idiomatique et grammaticalement correct ait saisi toutes les idées et nuances et parvienne à faire passer le message. Nous avons déjà insisté sur le fait que notre défi n'est pas de faire des étudiants de parfaits francophones, mais plutôt de les rendre capables de communiquer le sens de ce qu'ils ont compris en



s'exprimant clairement dans un français correct et adapté à leur niveau. Par conséquent, les imprécisions grammaticales qui ne font pas obstacle au sens n'ont pas été sanctionnées (bien que l'enseignant puisse les commenter au terme de l'exercice). Les quelques cours de français hebdomadaires dont bénéficiaient les participants ne leur ont pas suffi malheureusement à se forger une expression idiomatique, mais ils ont pu leur apporter les compétences nécessaires pour pouvoir mettre en pratique ce qu'ils apprendront par la suite. Les étudiants ayant appris à se faire comprendre en mettant à profit leurs ressources en français sans se référer à leur(s) langue(s) gagneront en précision à mesure qu'augmente leur temps d'exposition au français.



## 19.2 Evaluation formative

Rappelons que la traduction est autant, voire plus, un art qu'une science. Comme toute appréciation artistique, l'évaluation d'une traduction implique nécessairement une large part de subjectivité. De même que nous parvenons à distinguer la performance d'un virtuose de celle d'un musicien médiocre, nous arrivons à évaluer les performances des étudiants, surtout avec un peu d'entraînement. Toutefois, comme notre méthode de notation est basée sur l'impression globale et non pas sur un repérage ou une quantification de chaque erreur, elle risque de soulever des objections concernant la capacité à juger équitablement d'un concept aussi subjectif que la qualité. Néanmoins, une objection similaire peut être avancée pour toute évaluation pédagogique, que ce soit pour une dissertation, un exposé, une traduction écrite...

Il serait d'ailleurs impensable de vouloir enregistrer chaque épreuve orale pour ensuite la réécouter, voire la retranscrire, puis repérer, classer, compter et interpréter les données, dans un souci d'équité ou de démarche scientifique. De la même manière, les enseignants ne disposent pas toujours d'un barème d'évaluation très détaillé qui relève tout aspect susceptible d'être pertinent. Dans le meilleur des cas, l'évaluation de ce type de devoir peut comporter plusieurs sous-parties, mais en règle générale on distingue une note pour la langue et une note pour le contenu. Le scénario où chaque erreur de grammaire est comptabilisée selon un système scientifique pour ensuite calculer la note globale n'est évidemment pas envisageable. D'ailleurs, s'il est assez fastidieux de d'estimer la fréquence des erreurs, il est pratiquement impossible de déterminer l'importance à accorder à chaque imprécision.

Nous estimons que ce thème de l'objectivité et de l'équité de l'évaluation mérite une étude particulière qui n'entre pas dans le cadre de notre projet. Sans vouloir nous écarter de notre objectif principal, nous avons quand même tenté une expérience à une échelle très restreinte pour renforcer l'intuition que nous avons : une évaluation qualitative serait la méthode la plus équitable mise à disposition de l'enseignant pour noter les étudiants. Nous avons donc tenté de vérifier si une note fondée sur un jugement global de chaque



paramètre que nous avons élaboré sur les graphiques (cf. chapitre 21.3 notamment) s'écartait considérablement d'une note calculée à partir des retranscriptions des enregistrements qui prennent en compte chaque erreur. Trois enseignants de FLE ayant une grande expérience en matière d'évaluation ont participé à cette étude. Chacun devait inscrire des notes à partir d'une écoute unique des enregistrements des traductions à vue. Les valeurs ont été ensuite comparées avec celles obtenues à partir de la quantification de la somme des « erreurs ».

Nous présenterons d'abord la légende, suivie des deux textes (l'original à gauche et la retranscription de la traduction à droite). Ensuite, nous comparerons les données relevées pour les deux textes, pour terminer avec l'évaluation qui en a été faite par les trois enseignants.

## Légende

### *Faute de français/maladresse/prononciation*

Stratégie de transfert (**transcodages lexicaux** ou transcodages syntaxiques)  
inintelligible

...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





## Partie II, Chapitre 19 : Procédés d'évaluation

Unemployment in Germany fell in June as the World Cup boosted demand for workers. The Federal Labour Agency has forecast the tournament will have generated 50,000 new jobs, though over half of those will be temporary. Not adjusted for seasonal factors - which is the headline figure in Germany - the number of jobless fell by 138,000, a 0.3% drop. The total was almost 4.4 million people, that is 10.5% of the working population.

As well as the World Cup effect, job centre officials have started a new policy of making people who have been out of work for over one year take any kind of job they are offered or lose their unemployment benefits: that removes them from the jobless total.

The employment news comes as surveys showed that German business confidence in June jumped to a 15-year high and consumer confidence increased to the highest level in almost five years.

### EURONEWS.NET - 30 July 2006 Political crisis in the Netherlands as government resigns

The Netherlands is facing a political crisis and early elections after the centre-right government of Prime Minister Jan Peter Balkenende announced it is resigning. It comes after a row over the immigration minister prompted the D66 party to quit the ruling coalition. It withdrew its support over Rita Verdonk's tough stance on the citizenship of a Somali-born Dutch politician.

She had threatened to strip Ayaan Hirsi Ali of her citizenship for lying about her refugee status on arrival in the country in 1992. Balkenende made the resignation announcement in parliament and afterwards said it was regrettable as the government was making progress with reforms.

Elections, initially scheduled for May 2007, could take place in September at the earliest. Hirsi Ali resigned from parliament last month and said she would leave the Netherlands after Verdonk threatened to withdraw her citizenship. The minister reversed her decision after Hirsi Ali submitted a statement saying she had not intended to lie to the authorities.

- Le taux de/du chômage en Allemagne a baissé en juin -- pendant que le Coupe de monde - a - /a demande pour un plus grand nombre - des travailleurs. L'Agence Fédérale du Travail a prédit que le Coupe du monde --va donner 50 000 - nouveaux types de travail, -- bien que la moitié de ce nombre - - ne soit pas permanent- Et --le n /ce nombre n'est pas ajusté pour les facteurs saisonniers. - Le chômage - /le taux de chômage a baissé par un nombre de 138 000 et le total a été presque [ ] 4,4 mille /millions de gens - c'est-à-dire 10,5 pourcent de la population travailleuse.

--en plus, à part de cet effet du Coupe du monde, les officiers du travail ont commencé -/ ont introduire / ont introduit - un nouveau plan de travail- qui- permet ...les gens - - qui n'avaient pas d'emploi pendant plus d'un an de prendre n'importe quel travail qu'on leur offre -ou de perdre leurs bénéfices du chômage. Ce plan -- leur permet - de n'être plus - parmi ceux qui sont sans travail.

ces nouvelles - du travail nous vient -- en même temps que les sondages nous montrent que -..les entreprises allemandes -- ont beaucoup de confiance et en fait que leur confiance --est plus [ ] en juin - a atteign./ a atteindre -- une quinze années / - un niveau de quinze années et que la confiance de l'acheteur - - a atteigne un plus haut niveau en [ ] cinq ans.

### Apprenant A 6.33 T

Le Pays Bas fait face à une crise politique- et aux élections- -- qui sont plus tôt - après que le- gouvernement ...-- du Premier Ministre Jan Peter Balkenende (rites) - a annoncé-sa démission. Cette annonce vient après --une argument - - au sujet de l'immigration - -/ du Ministre de l'immigration - - - qui a influencé le parti D 66 de démissionner .... son soutien a été retiré sur la position rude de Rita Verdonk - sur le sujet - -de la citoyenneté du politicien hollandaise -/ politicienne hollandaise -- (mais) qui était née - en Somalie.

Elle avait menacé-de retirer - le citoyenneté de Ayaan Hirsi Ali- parce -/ parce qu'elle était - menti - sur son status du réfugié après être arrivée au pays en 1992. Balkenende-avait mis sa --/ son annonce de démission - - au Parlement et après elle avait dit -- qu'elle regrettait cette décision parce que maintenant le gouvernement était en train de faire des progrès -- sur le sujet des réformes.

Les élections --qui auront dues --pris place - ... mai 2007--s-prendront place peut-être en septembre au plus tôt. Hirsi Ali ont démissionné du Parlement le mois dernier et --elle a dit qu'elle allait quitter le pays après la menace de Verdonk de ... retirer -- son état de citoyenneté. Le ministre a changé sa décision après la soumission de Hirsi Ali.- / - la soumission --d'un annonce - de Hirsi Ali - dans lequel elle dit -/ elle a dit qu'elle n'avait pas l'intention de mentir aux autorités.



### Interprétation approximative des données scientifiques

<b>A : German jobs market</b>	<b>A : Political crisis in the Netherlands</b>
<b>Compétence linguistique : n.a.</b>	<b>Compétence linguistique : n.a.</b>
<b>Expression – Fluidité</b> Hésitations : 19,08 Reprises : 5,26 Fréquence de traduction : 37,07 m/min	<b>Expression – Fluidité</b> Hésitations : 19,38 Reprises : 3,13 Fréquence de traduction : 35,42 m/min
<b>Expression – Langue</b> Erreurs de français : 15,79	<b>Expression – Langue</b> Erreurs de français : 15
<b>Interférences pour 100 mots : 25</b> Transcodages lexicaux : 25 Transcodages syntaxiques : 13 <sup>1</sup>	<b>Interférences pour 100 mots : 8,13</b> Transcodages lexicaux : 8 Transcodages syntaxiques : 5 <sup>2</sup>
<b>Intelligibilité</b> Inintelligibilités : 11,84	<b>Intelligibilité</b> Inintelligibilités : 3,75
<b>Performance : n.a.</b>	<b>Performance : n.a.</b>

En mettant en regard les données scientifiques quantifiables des deux textes (à savoir *Expression–Fluidité*, *Expression–Langue*, *Transcodages lexicaux*, *Transcodages syntaxiques*, *Inintelligibilités*), nous constatons qu'il n'existe que de légers décalages en ce qui concerne les deux paramètres « Expression–Fluidité » et « Expression–Langue ». En revanche, les paramètres qui tiennent compte des interférences et de l'intelligibilité, présentent des valeurs pratiquement trois fois plus élevées dans le texte *German jobs market*. Etant donné que nous accordons la priorité à ces deux derniers paramètres, la performance lors du second texte devrait être nettement supérieur par rapport à celle obtenue lors du premier texte. Comparons maintenant ces données avec les valeurs attribuées par trois enseignants de FLE lors d'une écoute unique d'un enregistrement des prestations.

### Evaluation – écoute unique

<sup>1</sup> La version originale comporte 152 mots et 38 gros transcodages ont été commis. Ainsi, nous pouvons dire que le nombre moyen d'interférences pour 100 mots s'élève à 25 interférences.

<sup>2</sup> La version originale comporte 160 mots et 13 interférences importantes ont été relevées. Aussi nous pouvons dire que le nombre moyen d'interférences pour 100 mots s'élève à 8 environ.



	<b>A : <i>German jobs market</i></b>			<b>A : <i>Political crisis in the Netherlands</i></b>		
<b>Enseignant</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
<b>CL : Compétence linguistique</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>15</b>
<b>EF : Expression - Fluidité</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>17</b>
<b>EL : Expression – Langue</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>16</b>
<b>TL : Transcodages lexicaux</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>15</b>
<b>TS : Transcodages syntaxiques</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
<b>I : Intelligibilité</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>P : Performance globale</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>14</b>

Comme nous pouvions le prévoir, la note calculée à partir des retranscriptions avec les erreurs clairement indiquées, s'écarte légèrement de celle obtenue lors d'une écoute unique, et la différence se fait également sentir d'un enseignant à un autre. Cependant, les évaluations vont globalement dans le même sens et les trois enseignants ont tous noté la seconde prestation plus favorablement, bien que l'écart ne soit pas aussi flagrant qu'avec les données quantifiables.

La quantification ne peut pas prendre en compte la valeur attribuable à chaque erreur ni la difficulté du texte concerné ; ces deux facteurs étant justement considérés de manière intuitive par les enseignants. En effet, pour déterminer l'importance de chaque erreur, il faut se baser sur la difficulté du passage traité et surtout sur les stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour faire face aux difficultés. Nous constatons donc que cette démarche de quantification ne présente aucun intérêt dans l'évaluation orale qui demande une appréciation personnelle de chaque enseignant en fonction de ses objectifs et des priorités



qu'il souhaite accorder à telles ou telles erreurs, et à l'évitement de certaines erreurs. Cette expérience fait clairement ressortir le fait que seuls les enseignants peuvent apprécier la démarche de l'apprenant, et c'est précisément à cet aspect que nous nous intéressons en priorité. Peu importe donc si la prestation de l'apprenant est ponctuellement moins réussie à cause d'un facteur comme la difficulté du texte ou le manque de connaissances sur le sujet. Ainsi, nous estimons que l'évaluation quantitative présente peu d'intérêt pour une évaluation formative où ce n'est pas la prestation qui prime, mais plutôt le processus d'assimilation et d'application de l'approche et des stratégies.

En outre, ces retranscriptions font certes ressortir les erreurs et les maladresses et nous pouvons ainsi inscrire leur fréquence dans les tableaux, mais nous sommes dans l'incapacité de chiffrer leur valeur par rapport à la difficulté du texte. Comme tous les textes ne renferment pas la même quantité d'interférences potentielles, il aurait fallu tenir compte des résistances aux interférences. Or, il n'est pas envisageable de répertorier chaque interférence évitée (surtout pas celles qui se situent au niveau de la construction syntaxique) lors d'une analyse scientifique. En revanche, l'enseignant peut y prêter attention (bien que cela se fasse souvent implicitement) lors d'une évaluation globale.

Finalement, la fluidité ne peut pas être évaluée de manière exacte en fonction du débit de la parole. Au mieux, nous pourrions constater à quel niveau elle se situe par rapport au débit normale de la parole, soit entre 120 et 220 mots par minute. On relève toutefois une autre faiblesse considérable dans cette méthode : une quantification ne peut pas tenir compte d'un rythme saccadé. Rappelons qu'il vaut nettement mieux un rythme constant, même s'il est largement inférieur au débit normal de la parole.

Nous sommes par conséquent fondés à affirmer qu'une telle quantification pseudo-scientifique n'est pas idoine et qu'il est tout à fait possible, en revanche, d'obtenir des résultats concluants sans passer par des retranscriptions. Nous nous risquons même à avancer qu'une évaluation globale constitue au contraire une réflexion plus juste de la réalité dans la mesure où l'enseignant a besoin d'une certaine subjectivité humaine pour



estimer l'importance à accorder à chaque erreur en fonction des objectifs que lui seul a identifiés. La liste des paramètres que nous avons isolés pour évaluer la prestation des apprenants n'est pas exhaustive et elle correspond prioritairement à notre démarche qui consiste à évaluer si les étudiants ont assimilé la méthode, s'ils parviennent à élargir leur réserve de stratégies et s'ils les appliquent, même en étant sous pression. Notre but, nous tenons à le rappeler, n'est pas que les étudiants atteignent un niveau professionnel en traduction à vue, mais plutôt qu'ils parviennent à s'exprimer dans un français correct, tout en tenant à l'écart leur langue de référence.

Contrairement à l'évaluation sommative, l'évaluation formative ne tend pas à sanctionner systématiquement les erreurs linguistiques, mais plutôt à diagnostiquer les faiblesses, à constater les éventuels progrès et les efforts mis en œuvre, en vue d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement en cours. D'une part, l'enseignant a besoin de ce suivi pour évaluer sa pédagogie et, d'autre part, les apprenants peuvent y trouver un intérêt parce qu'ils ont la possibilité de se mesurer aux autres et à l'objectif poursuivi. Cependant, le fait de remonter à la démarche qui est responsable d'une performance décevante n'est pas mince affaire. Ce procédé demande un grand effort de la part de l'enseignant. Nous avançons même que ce dernier doit développer une certaine compétence d'évaluation pour juger des processus cognitifs des apprenants, évaluation qui ne pourrait bien évidemment pas être faite de manière quantitative.

Notre observation pratique ne fait donc que refléter la situation réelle de l'enseignant de langue qui est constamment amené à juger les prestations des étudiants et dont nous n'avons aucune raison de mettre en cause l'objectivité et l'équité de l'évaluation.



### 19.3 Enregistrements audio

Durant la plus grande partie de la recherche empirique, des enregistrements audio ont été effectués à intervalles réguliers, ce qui nous a permis de mieux juger la qualité de la prestation et d'effectuer un travail d'analyse plus approfondi au regard des erreurs et des maladresses, mais aussi des stratégies employées avec succès. Ces enregistrements nous ont donc fourni une trace audio qui a facilité l'établissement des graphiques, la comparaison des prestations les unes avec les autres et l'évaluation de la progression<sup>1</sup>. Les prestations individuelles ayant fait l'objet des retranscriptions sont assorties de la lettre T sur les graphiques qui figurent principalement au chapitre 21.3 (par exemple A 6.47 T).

Bien que cet outil se soit avéré très précieux d'un point de vue empirique, la situation créée par les enregistrements a initialement entraîné une baisse d'expression spontanée chez certains apprenants, mais ces prestations ont éventuellement connu la décontraction recherchée. Le fait qu'ils se savaient enregistré (par conséquent, qu'ils allaient être réécoutés et analysés) a forcément eu un impact sur la qualité des prestations de certains, or, nous avons insisté sur la valeur purement pédagogique des enregistrements (pour nos propres besoins empiriques ou pour qu'ils puissent eux-mêmes à *posteriori* expliquer leur stratégies, évaluer leur éventuelle progression, etc.), et sur le fait qu'ils ne seront pas utilisés dans le calcul de leurs notes semestrielles. Nous avons justement voulu que les prestations enregistrées ne ressemblaient pas à celles qui se présentent dans une situation d'examen, souvent caractérisées par l'évitement des risques, un débit accéléré, etc.

---

<sup>1</sup> Afin de respecter l'anonymat des étudiants volontaires, les enregistrements audio ne sont pas joints à la présente version de cette thèse.



#### 19.4 Transcriptions

La transcription des enregistrements constitue un outil indispensable pour pouvoir comprendre le fonctionnement de l'évaluation des prestations des étudiants sur les graphiques. Des prestations individuelles ont été retranscrites afin de faciliter la comparaison et l'appréciation de l'évaluation, ou d'apporter une vue d'ensemble des lacunes. L'intérêt principal d'avoir retranscrit certains enregistrements concerne la mise en relief des stratégies employées, qui nous a permis de vérifier si les apprenants avaient effectivement réussi à déployer les stratégies encouragées après un certain temps d'enseignement ou si la démarche de transfert était toujours prédominante. Autrement dit, il convenait de vérifier si les apprenants mettaient véritablement en pratique ce que nous avons enseigné en cours depuis plus d'un an.

Rappelons que nous ne souhaitons pas condamner tout transcodage en tant que finalité de la traduction. Il n'est en effet pas rare que la forme équivalente au texte de départ soit celle qui convient le mieux à une traduction donnée. Néanmoins, nous souhaitons sanctionner la démarche sous-jacente dans la mesure où elle se borne à une opération de transfert. Parallèlement, et même si le résultat n'est pas toujours idiomatique, une démarche de reformulation ou de compensation serait considérée comme une stratégie encouragée, car l'apprenant a ainsi appliqué la méthode enseignée. Comme cela a été exposé dans le chapitre abordant l'évaluation formative, les erreurs de langue sont signalées (en italique) mais jugées mineures dans le cadre de cette étude. Les aspects mis en valeur dans les transcriptions correspondent dans la mesure du possible au système de notation employé sur les graphiques.

Nous avons à chaque fois fourni une légende expliquant la typographie utilisée pour mettre en relief certains aspects, dont le plus important lors de l'évaluation des stratégies au chapitre 21.3 est notamment l'opposition entre les stratégies de transfert déconseillées (en gras) et les stratégies encouragées (soulignées). Les transcriptions portent la même numérotation que celle qui figure sur les graphiques pour une prestation donnée. A titre d'exemple, la prestation de l'enregistrement P 6.22 T figure sur le graphique de



l'apprenant P (au chapitre 21.3), les chiffres 6.22 indiquent qu'il s'agit de la 22<sup>e</sup> séance au stade de la 6<sup>e</sup> étape et le T indique que cette prestation donnée a fait l'objet d'une retranscription (présentée au chapitre 21.2).

### **19.5 Evaluation sommative**

Contrairement à l'évaluation formative qui constitue un suivi continu de la progression des étudiants et que nous pratiquons en priorité pour déterminer les bénéfices de notre approche, une évaluation sommative organisée au terme de l'enseignement s'impose pour les étudiants qui apprennent cette technique dans le cadre d'un cours de traduction ou d'interprétation. Le barème que nous avons élaboré vise notamment à identifier certains critères à prendre en considération dans l'établissement d'une note équitable comptabilisée dans la note de l'année des étudiants. Ce système, destiné à évaluer la performance des étudiants, pourrait également guider les futurs enseignants qui se tourneront vers la traduction à vue.

L'aspect essentiel lors de cette évaluation a été légèrement modifié par rapport à l'évaluation continue du groupe ciblé. La présente évaluation, pour sa part, est plus scolaire dans le sens où elle peut servir de base pour noter les étudiants qui ont suivi un cours de traduction à vue dans le cadre de leurs études de français.

Voici un exemple de barème de notation élaboré par nos soins :





Texte en anglais/français		
Expression ___/60	Technique ___/20	Fluidité (débit, pauses, éléments de remplissage, tics de langage) ___/5 Anticipation (reprises, faux départs, phrases inachevées) ___/5 Reformulation (tournures et mots : absence de calques, emprunts...) ___/10
	Langue ___/40	Grammaire/syntaxe ___/20 Liens logiques/enchaînements ___/5 Richesse du vocabulaire, reprises, recours aux stratégies de compensation (synonymes, contraires, paraphrases...) ___/15
Communication ___/40	Message équivalent ___/20	
	Perte d'information ___/10	
	Prise en compte du public (éventuelles explications, contact visuel) ___/5	
	Eloquence, qualité de la voix, de la prosodie, expressions faciales ___/5	
Non-sens (de -5 à -10 chacun) ___/-__		
Contre-sens (de -3 à -10 chacun) ___/-__		
Faux sens (de -2 à -5 chacun) ___/-__		
Mot impropre (de -1 à -3 chacun) ___/___		
<b>Total</b> ___/100		

Ce barème présente l'avantage de pouvoir être utilisé de manière plus ou moins détaillée dans la mesure où l'enseignant peut choisir de ne remplir que les cases bleues ou, au



contraire, de porter son attention sur chacun des aspects pour obtenir une valeur plus juste.

Plusieurs raisons nous ont incité à créer des cases séparées pour les contre-sens, faux sens, non-sens et mots erronés. Premièrement, ces erreurs ne sont pas imputables seulement à une compréhension partielle du texte de départ, elles peuvent également être liées à l'emploi de calques, de faux amis, de mots inventés, etc. Plusieurs aspects à évaluer sont donc pris en compte dans plusieurs paramètres de ce barème. Deuxièmement, l'enseignant a le choix concernant le nombre de points à soustraire pour chacune de ces erreurs selon la longueur du texte. Pour un texte très court, il peut par exemple envisager d'enlever 10 points par contre-sens, etc.

L'enseignant pourrait aussi adapter le nombre de points à enlever pour chaque erreur en fonction des objectifs recherchés. Contrairement à l'évaluation continue qui nous a servi à estimer la réussite de cette étude auprès des volontaires, les contre-sens, faux sens, et mots impropres sont jugés plus graves dans le cadre d'une évaluation sommative qui compte dans le diplôme de l'étudiant. Notre recherche empirique visait tout d'abord à surmonter les interférences linguistiques, à éviter les transcodages et à favoriser une expression naturelle du sens. Il n'était pas question de sanctionner les erreurs de sens (le non-sens n'est d'ailleurs pas une erreur de sens, mais plutôt une absence de sens), mais simplement de les relever et les analyser afin que les étudiants soient toujours aptes à émettre des hypothèses sur le sens en s'appuyant sur le contexte et sans perdre une certaine aisance d'expression.

En revanche, lors d'une évaluation dans le cadre d'un examen, les erreurs de sens doivent être considérées comme des erreurs graves, car elles font obstacle à l'objectif premier de toute interprétation ou toute traduction en situation professionnelle qui consiste à faire passer un message clair et précis. Nous remarquons également que ces erreurs n'ont pas toutes les mêmes conséquences ; les mots ou termes erronés sont les erreurs les moins graves, suivies par les faux sens et les contre-sens. Parmi l'ensemble des erreurs, ce sont les non-sens qui doivent être sanctionnés le plus sévèrement, car, à l'inverse d'un choix



incorrect, comme dans le cas du faux sens, le non-sens se produit quand l'étudiant ne fait pas l'effort de clarifier sa traduction. Les non-sens ou les inintelligibilités renferment des propos ambigus, incohérents ou illogiques qui provoquent une rupture dans la communication.

Nous ne sommes pas de ceux qui estiment qu'une quantification rigoureuse des erreurs lors de l'examen offre une réflexion fiable sur la qualité de la traduction. Comme pour l'évaluation formative, seul l'enseignant serait apte à juger si les apprenants ont atteint les objectifs qu'il leur a fixés. Aussi, cette grille laisse suffisamment de marge pour une appréciation plus personnalisée. Elle ne fournit que quelques indices et a besoin d'être adaptée au cas par cas. Loin de vouloir systématiquement sanctionner ces erreurs sur le plan quantitatif, nous préférons les évaluer en fonction de leurs conséquences sur la communication du message dans son ensemble. Ainsi, outre la grille d'évaluation, l'enseignant doit attacher encore plus d'importance au fait d'estimer si l'essentiel du message parvient à l'auditeur dans le respect des règles pragmatiques.

La performance de l'étudiant peut toujours être contre-évaluée à l'aide de quelques critères que nous avons tirés de l'œuvre de Seleskovitch et Lederer<sup>1</sup>. Bien qu'elles les appliquent à l'interprétation simultanée, nous les utiliserons dans notre cas pour former un jugement global de la réussite de la traduction à vue et nous les résumons ici pour faciliter la référence. Ils nous ont été utiles aussi pour tirer les conclusions qui s'imposent quant à l'intérêt pédagogique et communicatif de l'enseignement de cette technique et le niveau prérequis pour pouvoir en bénéficier pleinement. Remarquons que le dernier point concernant la qualité linguistique revêt une importance accrue lors de cette évaluation sommative, contrairement à ce qui a été le cas pendant notre suivi des participants lors de la recherche empirique.

Nous considérons qu'une traduction à vue est réussie lorsqu'elle répond aux critères suivants :

---

<sup>1</sup> Seleskovitch et Lederer, 2002 : 201



- Aucune reproduction systématique de chaque mot ;
- Absence de transcodages et de correspondances intempestifs, autrement dit, la traduction ne laisse transparaître aucune trace de l'anglais ;
- Le sens prime sur la forme ;
- La traduction est fidèle au contexte de l'article ;
- L'étudiant a surmonté les lacunes linguistiques. Les termes ignorés sont contournés grâce à des stratégies compensatoires. L'étudiant met en œuvre tous les moyens linguistiques dont il dispose et ne présente aucun blocage ;
- Les idées s'enchaînent de manière cohérente grâce à l'utilisation de liens logiques appropriés et propres à la langue cible.
- L'étudiant s'exprime dans un français correct et idiomatique.

Nous aimerions également mentionner une autre possibilité d'évaluation moins contraignante pour l'enseignant qui, à nos yeux, peut soit suivre une évaluation plus complète comme celle qui est proposée dans le barème ci-dessus soit remplacer toute autre forme d'évaluation détaillée. Dans le deuxième cas, il s'agit d'une évaluation très globale, à laquelle nous avons majoritairement recours pour évaluer les exercices de synthèse orale ou d'interprétation de liaison où le rythme d'interprétation imposé par l'apprenant rend impossible toute évaluation détaillée. Cette évaluation constitue une « approche positive » que l'on doit à H.A. Keith<sup>1</sup>, basée sur trois niveaux d'évaluation (qui s'apparentent aux trois critères de qualité d'une traduction professionnelle cités par D. Gile, à savoir *fidélité*, *clarté* et *qualité linguistique*<sup>2</sup>). L'étudiant n'obtient la moyenne que s'il respecte le premier critère. Ensuite, selon que les critères 2 et 3 sont satisfaits ou non, l'enseignant peut augmenter la note. Les trois critères sont les suivants :

- 1) Compétence communicative : le sens du message est fidèlement exprimé sans omissions, rajouts ou distorsions
- 2) Efficacité : le critère 1 est respecté grâce à une reformulation qui emploie le lexique, les tournures et le registre les plus adaptés et pertinents possible et

---

<sup>1</sup> Keith, 1985 : 8

<sup>2</sup> Gile, 1985a : 146



- propres à la langue cible
- 3) Grammaticalité : les critères 1 et 2 sont satisfaits et les règles morphosyntaxiques de la langue cible sont également respectées

Nous aimerions ajouter un autre élément qui permet de distinguer une excellente traduction et qui, à notre sens, mérite d'être récompensé par le correcteur : le texte cible ne laisse en rien apparaître ni même soupçonner qu'il s'agit d'une traduction.

De toutes ces méthodes d'évaluation, il ressort donc que cette thèse ne nous permet pas de venir à bout de nos recherches dans ce domaine. Nous espérons dans de futures recherches élargir ce sujet à d'autres formes d'évaluation ou d'examen pour tracer les grandes lignes qui pourront guider les enseignants dans l'évaluation aussi bien de la traduction et de l'interprétation, que de toute production de l'apprenant, que ce soit sous forme orale ou écrite.

Si nous désirons abandonner toute évaluation quantitative (à nos yeux, souvent appliquée trop rigoureusement lors des examens de traduction) au profit d'une évaluation qualitative, la question initiale reste en suspens : comment juger de la qualité de manière cohérente, alors qu'elle est elle-même un concept hautement subjectif ? Bien qu'apparemment nous soyons amenés à évaluer uniquement le produit fini lors d'un examen, nous estimons qu'il est toujours intéressant d'observer la démarche qui a précédé la performance, même lors d'un examen. L'enseignant doit donc être capable de remonter jusqu'à l'approche utilisée par l'apprenant et de prendre en compte la réussite éventuelle d'une telle démarche, d'où l'intérêt pour tout enseignant de se familiariser avec les stratégies de communication et de traduction.



## 20. Analyse du déroulement étape par étape

Le déroulement de cette recherche est divisé en plusieurs étapes, lesquelles sont également répertoriées sur les graphiques. Chaque étape consiste en une ou plusieurs séances d'une durée de 50 minutes en règle générale, la progression de l'étudiant déterminant le passage à l'étape suivante.

Cette organisation en étapes doit être perçue avec une certaine souplesse, car il n'est pas concevable d'attendre que l'ensemble des étudiants ait atteint complètement l'objectif visé dans chaque étape avant d'accéder à l'étape suivante. A titre d'exemple, l'objectif de la première étape représente un défi énorme et sa poursuite requiert un effort constant pour tout traducteur ou interprète professionnel. Par ailleurs, si nous analysons les étapes de près, il ressort clairement que tous les sous-objectifs se rejoignent d'une manière ou d'une autre et seul l'objectif principal varie au fil des étapes. Il nous semble toutefois plus souhaitable de traiter ces objectifs séparément de manière explicite, notamment avec des groupes de niveau élémentaire.

Nous allons à présent examiner le déroulement des séances. La description suivante nous permettra d'établir une méthodologie destinée aux futurs enseignants de cette approche. Elle s'accompagne de quelques exemples saillants rencontrés pendant l'enseignement et puisés si possible dans les textes utilisés en cours.

## 20.1 Premières séances : leçon zéro

Avant d'entamer la description de la recherche empirique, il convient de faire quelques brèves remarques sur le déroulement des premières séances :

Nous pensons qu'il est particulièrement utile d'avoir recours à cette fameuse leçon zéro. Lors de la recherche empirique, nous faisons généralement un tour de table des étudiants pour leur donner l'occasion de s'exprimer sur leurs différentes langues ; ils ont pu expliquer notamment quelle langue était utilisée dans le cercle familial à la maison, dans quelle langue ils ont reçu leur éducation et quelles langues ils comprenaient et parlaient, ne serait-ce que partiellement. Cette discussion nous a apporté une aide précieuse pour prendre conscience du répertoire langagier des étudiants face à nous. De plus, elle a eu un intérêt pour les apprenants qui ont pu comprendre à quel point leur plurilinguisme constituait une richesse et un atout pour leur apprentissage du français. Ces premières séances de notre enseignement ont également été l'occasion de faire le point sur la définition de la traduction. Nous avons souligné que les étudiants ont tout intérêt, certes, à se servir de leurs langues pour comprendre, mais lors de la traduction, ils doivent faire en sorte de ne pas transposer leurs langues aveuglément.

L'objectif principal consistait donc à familiariser les étudiants avec l'approche du sens qui devrait nous permettre d'atteindre l'ensemble de nos objectifs. Nous pouvons résumer notre approche en répondant aux deux questions fondamentales suivantes, que tout apprenti traducteur devrait se poser : *Que traduire ?* et *Comment traduire ?* Nous avons également interrogé les étudiants sur ce sujet afin de connaître leur conception de la traduction. La réponse doit se faire par le négatif et l'affirmatif :

1. Nous ne traduisons pas les mots ou les phrases, mais le sens et le *vouloir dire* de l'auteur.
2. Nous ne traduisons surtout pas en nous inspirant des formes du texte source, mais en utilisant nos propres mots en français.

En somme, nous ne *traduisons* pas l'anglais vers le français, nous *réexprimons les idées* de l'auteur avec nos propres moyens linguistiques en français.



Quoi qu'il en soit, nous avons vite perçu chez les étudiants une prise de conscience de l'impossibilité de calquer une langue sur une autre. Ceux qui tentaient de traduire mot à mot ressentait aussitôt le besoin de se reprendre. Le déclic s'opérait en général dès qu'ils rencontraient le premier adjectif, qui posait un problème d'ordre purement syntaxique (cf. les propos d'un étudiant : *The French government has announced the creation of a new tax...* - « *Le français...euh...le gouvernement français a annoncé...*»). D'autres avaient tendance à omettre l'article (Cf. *France is examining a new bill...* - \**France examine...*) De toute évidence, de telles erreurs n'étaient pas dignes du niveau linguistique de ces étudiants qui avaient appris depuis longtemps à les éviter lors de l'expression normale. Ils n'ont pas non plus réussi tout de suite à échapper à d'autres calques lexicaux aussi grossiers (*The foreign Minister* est devenu « *Le ministre étranger* »). Imaginons ce que serait devenu *The French foreign minister...*

Ces transcodages sont autant préjudiciables sur le plan lexical que sur le plan morphosyntaxique. Bien que l'anglais et le français soient considérés comme des langues proches, elles présentent d'énormes différences à tous les niveaux. Pensons aux temps verbaux, à l'emploi des pronoms, à la négation..., autant de points de grammaire où les deux langues ne se recoupent pas. Or, si au niveau purement linguistique une tentative de transfert mécanique d'une langue vers l'autre s'avère vaine, le sens que ces deux langues attribuent aux signes linguistiques est encore plus éloigné. Il ne s'agit pas ici de leur signification, mais du sens qui ressort du contexte. Il était donc primordial que les apprenants comprennent la futilité de transcoder ce qui ne doit pas l'être. Pour ce faire, ils devaient apprendre à combattre délibérément les interférences de l'anglais, pour développer le réflexe de les surmonter lors de l'expression en langue étrangère.

L'objectif principal des premières séances n'était pas de réussir la véritable technique de la traduction à vue qui est, nous tenons à le rappeler, au départ une technique de formation d'interprètes et qui impose certaines contraintes auxquelles nos étudiants ne pouvaient pas faire face au début de l'enseignement. C'est pourquoi nous avons tenu à introduire les rudiments de cette technique d'une manière assez méthodique pour ne pas



détourner les apprenants du but pédagogique identifié. Nous citons ci-dessous les principes de base qu'il fallait souligner en priorité pour leur apprendre à se libérer du texte initial, suivis de quelques autres contraintes applicables également aux interprètes en formation qui apprendront la traduction à vue :

- ne pas substituer mécaniquement un terme à l'autre ;
- ne pas aligner les mots comme dans le texte source ;
- ne pas lire la phrase d'un bout à l'autre, mais anticiper et lire en diagonale ;
- ne pas laisser une phrase inachevée (un des principes de base de toute communication) ;
- ne pas se reprendre, trouver au contraire une solution (même si le début de l'énoncé semble incompatible avec la suite) ;
- acquérir une fluidité d'expression, etc.

Ces contraintes, exception faite pour les deux premières, n'ont pas été explicitement imposées aux étudiants dès la première séance, afin de ne pas leur faire perdre toute spontanéité. Elles ont été brièvement mentionnées en tant qu'objectifs à éventuellement viser par les étudiants en fonction de l'étape d'enseignement concernée.

Nous proposons à présent un petit résumé des objectifs recherchés lors des six étapes de cet enseignement. Le déroulement de chaque étape sera ensuite détaillé et assorti d'un certain nombre d'exemples pertinents :

Etape 1 : Réussir à saisir le sens du texte de départ et à le rendre en français avec ses propres mots.

Etape 2 : Dissocier la forme des deux langues. Traduire vers un français non littéral de manière aussi correcte que possible, correspondant à ses moyens linguistiques, et ce en reformulant le texte avec le plus possible de variations et un minimum de transcodages, surtout au niveau lexical.

Etape 3 : Traduire en appliquant la véritable technique de la traduction à vue, c'est-à-dire sans lire le texte original phrase par phrase.

Etape 4 : Se détacher davantage du texte au niveau syntaxique. Reformuler avec souplesse sans reproduire la structure du texte de départ. Anticiper au-delà du niveau de la phrase pour ainsi créer son propre texte où seul le sens original est reproduit.

Etape 5 : Améliorer la fluidité. Eviter les hésitations et adopter un rythme légèrement inférieur à celui de l'élocution normale.

Etape 6 : Parvenir à une formulation plus idiomatique dans un style de plus en plus soigné en français.

## 20.2 Etape 1 : compréhension du sens

L'objectif principal de cette première étape, que nous appelons aussi phase de l'assimilation, est d'insister sur l'importance de s'appropriier le sens du texte source avant d'envisager toute traduction. Cette étape est incontournable pour la réussite d'une traduction naturelle. C'est pourquoi nous avons entrepris en règle générale de lire quelques phrases ou un paragraphe, puis de repérer des idées avant de tenter une réexpression.

Une leçon typique se déroulait de la manière suivante : dans la mesure du possible, nous avons commencé par visualiser une séquence de télévision, suivie d'une discussion autour d'un thème d'actualité. Cette contextualisation visait à fournir aux étudiants les connaissances et le lexique dont ils pouvaient avoir besoin pour la traduction à vue. Cette étape nécessitait une discussion assez approfondie autour du thème, en particulier pour les étudiants à qui la culture générale faisait défaut. Quelques explications se faisaient en anglais avec les groupes moins avancés, mais elles étaient exprimées autant que possible en français.

Le lexique non connu par les étudiants était noté au tableau pour être réutilisé au moment de la formulation en français. Il importait que ce lexique soit fourni avant la distribution du texte pour ne pas les inciter à faire des correspondances entre les deux langues. Toutefois, au moment d'explorer le texte en anglais, ce lien doit se faire automatiquement et les étudiants doivent trouver le terme français (toujours présent au tableau) à partir du sens évoqué en anglais. Il n'est resté pas moins que, en pratique, cependant, ce rapprochement ne s'est pas fait automatiquement chez tous les étudiants.

Prenons le début d'un texte portant sur la régularisation d'immigrés en France que nous avons traité en classe avec différents groupes de niveaux A2, B1 et B2 lors de leurs toutes premières séances. Nous avons décelé les deux types d'erreurs de méthode dans les traductions des étudiants. Voici la première phrase qui s'est avéré poser de gros problèmes aux étudiants : *France will grant residency permits to roughly 6,000 illegal*



*immigrants but expel more than twice as many*<sup>1</sup>. Avant de distribuer le texte, nous avons fourni pratiquement tout le lexique dont les apprenants risquaient à priori d'avoir besoin. Qui plus est, nous leur avons pertinemment rappelé que le texte traiterait de *personnes en situation irrégulière qui seront régularisées sous une nouvelle disposition qui vient d'être annoncée*. Nous avons même souligné le terme *régulariser* au tableau en leur disant qu'ils allaient devoir s'en servir lors de la traduction. Tandis que certains étudiants ont en effet regardé au tableau pour restituer le mot *régulariser* le moment venu, d'autres ont commencé la traduction par *La France...euh...comment traduit-on « grant » ?*, d'autres encore ont hésité, puis ont trouvé le mot *donner* (stratégie de simplification) pour « *grant* », un autre a proposé *accorder* puis a continué par *des permis de résidence*.

Ainsi, tous les étudiants n'ont pas su faire le rapprochement que *régulariser* était un autre moyen d'exprimer l'idée d'*accorder le permis de séjour*. L'approche du sens vise à éliminer justement cette erreur de méthode qui consiste à vouloir à tout prix traduire par transcodage. Dans la phrase *Sarkozy has previously vowed to expel the youngsters and their parents during the summer holidays*, le verbe équivalent *s'engager* a été proposé pour traduire le verbe *vow*, ce qui a donné par exemple *Sarkozy s'est auparavant engagé à expulser...*, traduction qui a pourtant soulevées des objections chez certains étudiants. Cette réaction met en évidence à quel point les mauvaises habitudes étaient encore enracinées et cet exemple prouve combien cette étape est importante pour renverser les conceptions des apprenants, peu importe le produit fini dans un premier temps. En fonction du niveau du groupe, nous avons éclairé plus ou moins de vocabulaire nécessaire pour éviter les blocages. Néanmoins, nous avons encouragé les étudiants à contourner les difficultés et à ne pas s'attarder sur un mot si la traduction exacte leur échappait, et à mobiliser dans ce cas des moyens alternatifs pour exprimer l'idée.

Une étape de contextualisation a parfois aussi eu lieu une fois le texte distribué. Ainsi, après la distribution de l'article, les étudiants pouvaient anticiper quant au contenu à partir du titre et éventuellement du sous-titre ou des images, mais toujours grâce à leurs connaissances du sujet traité. Intervenait ensuite une explication plus ou moins

---

<sup>1</sup> www.reuters.com, *France to give residency to 6,000 illegals*, 24 July 2006

approfondie selon que les apprenants connaissaient bien ou pas le sujet, sans qu'elle dévoile pour autant tout le contenu du texte. Les mots et les expressions dont ils pouvaient avoir besoin ont été fournis, d'une manière plus ou moins implicite, selon le niveau du groupe.

Après la contextualisation, nous avons en principe lu quelques phrases ensemble afin de repérer la ou les idées principales. Il ne s'agissait en aucune manière d'une analyse au niveau formel, mais plutôt au niveau du sens, ce type d'analyse étant indispensable si l'on veut éviter les transcodages dus à une quelconque incompréhension. A ce stade-là, la nature écrite du texte faisait obstacle à la compréhension et nous avons aussitôt senti que nous avions intérêt à procéder à une lecture à haute voix. En effet, contrairement au discours oral qui véhicule des indices de sens, l'écrit dévoile plus difficilement son sens implicite. Nous considérons la notion du ton expressive et de prosodie comme primordiale dans l'accès des étudiants au sens dans un premier temps, et elle facilite également un détachement de la forme. Ainsi, au lieu de faire découvrir le sens aux étudiants en s'appuyant uniquement sur la représentation graphique des mots, l'enseignant qui utilise l'intonation, ou encore la gestuelle, apporte une aide considérable pour leur faire saisir le véritable sens des mots. Notre lecture nous permettait d'accentuer certains mots clés ou, dans le cas d'une relecture, d'insister sur des mots que l'étudiant n'avait pas traduits ou qu'il avait traduits de manière insatisfaisante.

Lors de cette première étape, il était donc impératif que les phrases soient assez courtes et qu'elles ne contiennent aucun élément d'information susceptible d'être inconnu, que le raisonnement soit très clair pour ne pas favoriser une analyse formelle de l'anglais. Après que nous avons vérifié que le sens avait été saisi entièrement, les étudiants devaient eux-mêmes trouver les éléments en français pour rendre ce sens, toujours en s'appuyant sur le contexte évoqué. Pour ce faire, il était souhaitable de ne pas regarder le texte source, afin d'éviter la tentation de s'inspirer de l'anglais. Il était très rassurant de voir que la plupart des étudiants recherchaient les mots clés notés au tableau au préalable pour rendre les idées, au lieu de les chercher dans leur texte en anglais. Après une première tentative, les autres étudiants ont été invités à compléter, à corriger éventuellement certaines erreurs et



à proposer des équivalences de traduction. A ce stade, la libre formulation du sens global devait l'emporter sur les détails. Nous avons relevé et brièvement commenté les écarts linguistiques, sans trop nous y attarder.

Nous avons insisté au cours de cette étape auprès des étudiants sur l'inutilité de vouloir calquer l'anglais et sur le fait qu'ils ne devaient s'inspirer de l'anglais que pour saisir les idées et non pas pour trouver les moyens linguistiques pour rendre ce sens. Au fur et à mesure qu'ils sont parvenus à se détacher de la forme du texte de départ, ils ont gagné en précision. Nous avons préféré ne pas intervenir, tant qu'ils n'avaient pas terminé leur phrase, car l'intérêt était justement qu'ils se fassent comprendre même s'ils ne trouvaient pas le terme exact. Ce n'est qu'après la prestation de l'étudiant interrogé et une fois que des propositions ont été faites par ses camarades, que nous avons expliqué les mots et les expressions inconnus ou proposé d'autres mots ou tournures plus exactes ou naturels.

Cependant, chez les groupes d'un niveau moins élevé, nous sommes intervenus quasiment après chaque phrase pour corriger le français et pour inciter les étudiants à donner des synonymes de certains mots ou groupes de mots. Nous avons insisté sur le fait qu'il s'agissait seulement d'alternatives de traduction et que nous n'avions pas l'intention de retenir une version modèle. Dans le cas d'un étudiant particulier qui hésitait exagérément, nous avons dû demander de temps à autre de résumer le sens en anglais ou en français avant de poursuivre la traduction. Pour les étudiants plus avancés, il valait mieux traiter plus d'une phrase à la fois car il arrive que deux phrases ont naturellement besoin d'être reliées lors de la traduction.

En règle générale, le débit d'expression était très lent et les étudiants hésitaient chaque fois qu'ils ignoraient la traduction d'un mot en français. À ce stade-là de l'enseignement, il ne fallait pas se laisser décourager par les pauses, les hésitations et les propositions exprimées dans un français médiocre. Il importait davantage d'amener les étudiants à dégager le sens et à exprimer ce qu'ils avaient compris dans un français adapté à leur niveau. Nous soulignons de nouveau l'intérêt de leur laisser l'occasion de contourner et de pallier eux-mêmes les difficultés, au lieu de solliciter l'aide de l'enseignant, et ce

même si la solution proposée n'était pas la plus élégante. Les camarades pouvaient compléter cette proposition, après quoi l'enseignant fournissait le terme qui échappait à l'étudiant et le notait au tableau. Cette démarche est infiniment utile dans la mesure où elle apprenait aux étudiants à éviter les blocages. Ils ont pris conscience en effet qu'il était possible de faire passer le sens malgré tout, sans recourir à l'anglais. De plus, entre le moment où survient la difficulté et le moment où le terme ignoré est enfin dévoilé et noté au tableau, le suspense est tel que le terme révélé est encore plus apprécié et il favorise donc l'assimilation du vocabulaire actif de l'apprenant.

Bien entendu nous n'avons pas exigé le même niveau de français ou d'idiomaticité de la part de tous les groupes. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous nous sommes bien rendu compte de certaines lacunes, parfois autres que des déficits linguistiques. Certains étudiants ont éprouvé une immense difficulté à cerner le sens, même dans le cas de documents ayant un raisonnement très simple et rédigés dans leur langue maternelle. Dans ces groupes, le rythme était très lent et l'obstination à lire le texte quasiment dans son ensemble très grande. Pour vérifier s'ils avaient bien saisi le sens avant de commencer à traduire, nous leur avons régulièrement demandé d'essayer de s'en souvenir sans regarder le texte.

Le contenu des textes a également joué un rôle important. Certains étudiants plus avancés, qui réussissaient pourtant de manière surprenante à traduire vers le français des textes dont le contexte était francophone et pour lesquels ils possédaient déjà un vocabulaire actif important, ont rencontré des difficultés avec le contexte sud-africain, contexte qui aurait dû théoriquement leur être familier. Leur performance était considérablement diminuée et le nombre de transcodages flagrants très élevé. Ceci s'explique par le fait que les étudiants se sont heurtés à une abondance de termes typiques du contexte sud-africain pour lesquels il n'existait aucun terme consacré en français ou ce terme consacré leur était inconnu. Cette constatation nous permet de conclure qu'un sujet très familier et la connaissance de la situation ne suffisent pas ; encore faut-il que les étudiants possèdent un vocabulaire actif dans ce domaine. Au moment de choisir les textes pour les exercices de traduction à vue, l'enseignant doit être conscient que cet



aspect influence considérablement le niveau de difficulté.

Certains étudiants ont eu besoin de plusieurs séances pour parvenir à dégager le sens de n'importe quel texte, malgré une contextualisation approfondie. Chez d'autres, la réexpression se trouvait entravée bien qu'ils arrivaient à dégager le sens, d'autres encore trouvaient parfois que les exercices de reformulation avec leurs propres mots en anglais ou en français étaient trop ardues. Nous en déduisons que, outre une aptitude en français, cette étape requiert un certain esprit d'analyse de la part des étudiants (nous reviendrons sur ce point dans la conclusion).

Nous insistons sur l'importance de varier les exercices lors de cette étape et bien au-delà. Les idées clés du thème abordé doivent être répétées, soit à partir des séquences vidéo, soit par le biais de textes oralisés, etc. Nous avons mis en place tout type d'exercice qui se prêtait à une extraction du sens, notamment les exercices de synthèse orale (interprétation consécutive sans notes). Le caractère oral favorise justement l'abstraction des mots entendus et interdit toute analyse formelle et seul le sens demeure ultérieurement dans la mémoire des étudiants. Ceux-ci ont dû énumérer les idées principales, pas forcément dans l'ordre de leur présentation, puisque la priorité a été donnée à la cohérence. Avec des groupes plus avancés et surtout plus motivés, cet exercice a véritablement porté ses fruits et nous l'avons répété tout au long de l'enseignement. Cependant, l'effort de la mémoire exigé par cet exercice risque de compromettre sa réussite chez des groupes peu motivés. De plus, la restitution cohérente de certaines idées, assortie de connecteurs logiques servant à expliciter les liens qui existent entre elles, exige une capacité intellectuelle qui hélas, ne s'est pas fait sentir chez la grande majorité de nos étudiants. Cet exercice s'est donc limité à une restitution très libre du sens global.

Une telle diversité des activités est primordiale pour assurer la réussite de cet enseignement et pour motiver les étudiants qui ont tendance à se lasser d'un cours de traduction à vue bâti autour d'une traduction méthodique qui se contente de suivre le fil du texte. C'est la raison pour laquelle nous avons préféré l'intitulé de cours d'*expression*



*orale* où l'accent est mis justement sur l'objectif poursuivi et non pas sur le principal moyen d'y parvenir. Nous avons maintes fois insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas de *traduire d'une langue vers une autre*, mais de *réexprimer le sens* avec d'autres mots.

Il faut noter par ailleurs que les exercices dont il est question dans cette étape n'ont pas été abandonnés au cours des étapes suivantes. En effet, ils sont restés en vigueur tout au long de cet enseignement, aussi bien pendant les séances dispensées dans le cadre d'un module de traduction que dans les cours d'expression orale. Nous invitons donc chaque futur enseignant de cette approche à exploiter les exercices en fonction de sa propre inspiration et de son intérêt personnel.

### 20.3 Etape 2 : dissociation formelle I

A la deuxième étape, l'objectif était de faire davantage abstraction du texte et de ne transcoder que ce qui devait l'être. Certes, un étudiant qui a déjà atteint l'objectif de la première étape, à savoir la capacité à rendre le sens avec ses propres mots, aura théoriquement déjà atteint l'objectif de cette étape, car il est impossible d'être fidèle au sens en reproduisant la forme du texte original. Or, lors de cette étape, l'accent est mis sur la lutte délibérée contre les transcodages dus à la contamination linguistique, en particulier, et dans un premier temps il convient de combattre ceux qui se produisent au niveau lexical (les transcodages dont la portée dépasse les limites des syntagmes ont fait l'objet d'une étape ultérieure, à savoir l'étape 4).

Il n'était bien entendu pas possible d'attendre que l'objectif de l'étape précédente soit atteint à 100 % pour attirer l'attention des étudiants sur ce point. Néanmoins, nous avons constaté que pour certains étudiants l'accès à cette étape a été prématuré, ainsi recommandons-nous aux futurs enseignants de ne pas la mettre en place tant que les étudiants n'ont pas développé une certaine saisie automatique du sens. Afin d'éviter que les étudiants s'appuient sur les mots et les structures de la langue source et ne subissent des interférences qui ne font que dénaturer leur expression, nous sommes revenus de temps à autre à l'étape précédente lorsque nous soupçonnions les étudiants de n'avoir pas saisi le sens du texte (quitte à les interrompre en leur posant la question *Avez-vous compris le sens ?* ou à demander un bref résumé sans qu'ils regardent le texte).

Suivant le même déroulement que lors de l'étape précédente, un étudiant a été amené à traduire à vue quelques phrases, après quoi nous avons invité le groupe à commenter, à compléter, à proposer des alternatives, etc. Les étudiants devaient toujours respecter la consigne qui consistait à repérer les erreurs et les maladresses et surtout à noter les traductions équivalentes qui leur venaient à l'esprit pendant que leur camarade traduisait, pour les partager ensuite avec la classe. Ainsi, les étudiants ne devaient jamais rester passifs, une véritable dynamique de groupe s'est installée et aucune proposition n'a été rejetée. Tant qu'elle respectait le sens du texte source, toute proposition était la

bienvenue. A ce stade-là, nous avons simplement corrigé les erreurs de français, sans y insister davantage, afin de ne pas gêner la libre expression des idées. Il était plus intéressant d'accorder aux étudiants le temps nécessaire pour activer leurs ressources linguistiques. Aussi, dans la mesure du possible, nous ne poursuivions pas la traduction à vue tant que la classe n'avait pas épuisé toutes les suggestions.

Comme nous l'avons évoqué auparavant, nous sommes convaincus qu'il est bénéfique de laisser l'étudiant interrogé traduire par ses propres moyens, malgré ses lacunes, sans qu'il réclame l'aide de l'enseignant ou du groupe chaque fois qu'une difficulté surgit. Cependant, il est arrivé que certains étudiants restent bloqués malgré tout ou n'osent pas prendre la parole pour traduire un passage entier. Dans ce cas, il a fallu faire intervenir le groupe dès le début pour les aider d'une certaine manière à reprendre confiance.

Il était frappant de constater que certains apprenants préféraient transcoder un maximum, au point de dénaturer la langue, au lieu de mettre à profit leur vocabulaire actif en français. Ce phénomène était particulièrement flagrant chez les étudiants D et N (d'expression française, mais scolarisés en anglais), qui auraient dû théoriquement posséder les moyens linguistiques suffisants pour exprimer l'idée dans un français correct, mais qui avaient peur de s'éloigner de l'anglais, ce qui a généré des énoncés agrammaticaux, voire insensés. Bien évidemment, leur situation d'expatriés linguistiques a des influences négatives sur leur français. En revanche, les étudiants O et P ont davantage réussi à construire des phrases en utilisant leurs propres moyens linguistiques, adaptés à leur niveau de français, et sans calquer l'anglais.

Nous aimerions insister sur ce dernier point, car cette capacité de l'étudiant à se libérer du texte et à construire son propre texte selon son niveau de langue est son seul moyen de produire des énoncés naturels, clairs et éventuellement idiomatiques. Cette aptitude a donc occupé une place privilégiée dans l'évaluation. En revanche, toute tentative de copier certains aspects en traduisant livre un résultat bien insatisfaisant. Dans le meilleur des cas, elle provoque des irrégularités au niveau du style (la partie *copiée* risque d'avoir un style plus soigné que la partie originale produite avec le vocabulaire propre de



l'apprenant), et dans le pire des cas, elle donne lieu à des structures et des énoncés dépourvus de sens ou incorrects.

Les étudiants ont été encouragés à ne pas reprendre les mots dans l'original de manière systématique, même si cela ne posait aucun problème de style. Ils devaient limiter l'emploi des verbes trop usités comme *faire*, *être*, *avoir* et surtout *dire*. En effet, le mot anglais *said* est omniprésent dans les textes d'actualité que nous traitons et dans lesquels les propos d'une personne sont cités au discours direct. Il est tout naturel de traduire ces propos par le discours indirect, encore faut-il respecter la concordance des temps. Un nombre quasi infini de verbes peuvent remplacer *dire*, ces verbes étant plus précis, et donc soumis au contexte. En fonction de l'acte de communication concerné, l'apprenant doit acquérir le réflexe de s'interroger sur la véritable nature de cet acte de langage pour choisir le terme le plus approprié, au lieu de traduire systématiquement le mot anglais *said* par *dire*. Nous citons ci-dessous quelques-uns de ces termes (cette liste non exhaustive ne comporte d'ailleurs que des termes simples) : *affirmer*, *ajouter*, *alerter*, *annoncer*, *assurer*, *avertir*, *certifier*, *communiquer*, *concéder*, *confirmer*, *conjecturer*, *conjurer*, *conseiller*, *considérer*, *constater*, *critiquer*, *déclarer*, *déconseiller*, *déterminer*, *dévoiler*, *dissuader*, *divulguer*, *énoncer*, *évoquer*, *exclamer*, *exhorter*, *exiger*, *expliquer*, *flatter*, *formuler*, *garantir*, *humilier*, *inciter*, *indiquer*, *informer*, *insinuer*, *insulter*, *interdire*, *menacer*, *objecter*, *ordonner*, *pardonner*, *préciser*, *prévenir*, *prier*, *promettre*, *proposer*, *qualifier*, *raconter*, *rassurer*, *réaffirmer*, *recommander*, *rejeter*, *remarquer*, *remercier*, *répéter*, *répondre*, *reprocher*, *révéler*, *signaler*, *suggérer*, *supplier*, *témoigner*, etc.

Même les étudiants d'un niveau débutant peuvent varier leur traduction. Il convient aussi de modifier la phrase lorsque le nom de la personne citée ne précède pas ses propos (par exemple, au lieu de '*Il faut régler ce problème au plus vite*', *a-t-il dit*, de préférer une traduction du type *Il a suggéré de régler le problème au plus vite*) Une autre solution très basique consiste à éviter le verbe et à commencer la phrase par *Selon X*, *D'après X*, etc.

Généralement, avant toute traduction nous avons amené les étudiants à identifier les mots

ponctuellement transcodables (noms propres, termes consacrés, etc.) pour nous assurer qu'aucun autre mot ou groupe de mots ne soient traduits au moyen de correspondances et que le reste de la phrase soit reformulé par des équivalences. Pour illustrer ces propos, prenons un exemple que nous avons proposé à un groupe plus avancé : *The French President addressed his counterparts on the topic of sustainable development*. L'expression *sustainable development* est la seule qui soit véritablement transcodable, mais elle n'est pas pour autant phonologiquement transcodable. Nous ne pouvons pas dire *développement soutenable* puisque le terme consacré est *développement durable*. Pour le reste, des équivalences s'imposent. Afin d'éviter une traduction mot à mot du genre *\*Le Président français s'est adressé à ses contreparties au sujet du développement durable*, il existe de nombreuses alternatives et une traduction du sens peut améliorer le style. *French President* peut être rendu par *Jacques Chirac, le chef de l'Etat, l'Elysée*, etc. Le mot français *adressé* ne convient pas ici et une expression comme *a prononcé un discours devant* serait plus appropriée. Ensuite, comme le calque phonologique *contreparties* est un faux ami, la correspondance français *homologues* est parfaitement adaptée, mais *les dirigeants du monde, les chefs d'Etats et de gouvernements, les hautes personnalités*, etc., pourraient être possibles également selon les cas.

Par conséquent, nous avons aussi constamment encouragé les étudiants à varier les termes au maximum pour activer leur vocabulaire et pour éviter la monotonie. Ainsi, au lieu de traduire le sens premier des mots ou de traduire systématiquement le terme anglais par son équivalent apparent, il valait mieux opter pour une traduction qui s'éloigne plus de l'anglais. Nous avons même parfois interdit aux étudiants d'utiliser des correspondances formelles et des mots de la même racine que ceux et l'original, car nous estimions qu'il est important d'obtenir de la part des étudiants un maximum de diversification lexicale et structurale, même si quelquefois certaines alternatives sont approximatives. Les étudiants ont pu développer le bon réflexe de trouver eux-mêmes des équivalences, et nous souhaitons justement faire reproduire cette démarche en cas de blocage lors de l'expression orale. Par exemple, à la place de *soldats de l'ONU* pour traduire *UN soldiers*, d'utiliser un synonyme comme *les Casques Bleus*. De même, à la place de *l'équipe de France*, on peut dire *les bleus* ou *les footballeurs tricolores*, ou encore, au

lieu du *Ministre des Affaires étrangères*, on peut employer son nom (en l'occurrence *Philippe Douste-Blazy*), *le chef de la diplomatie française*, *le Quai d'Orsay*, *le ministère (des Affaires étrangères)*, etc. Les exercices de reformulation français-français sont également très efficaces pour s'entraîner à ce type de traduction.

Un manque d'idiomaticité n'était en effet pas d'une importance majeure à ce stade et les séances se sont multipliées jusqu'à ce que les étudiants arrivent à restituer le sens, car l'étape suivante allait ajouter une difficulté majeure. Par ailleurs, nous avons peu à peu augmenté les difficultés avec les étudiants dont le niveau plus avancé le permettait, en proposant comme matériel pédagogique des textes légèrement plus conséquents. Néanmoins, ces textes contenaient toujours un raisonnement clair et des phrases relativement courtes.

Contrairement à la première étape, la majorité des étudiants ont évité de se reprendre trop souvent au milieu de la phrase et ont pu produire plus rapidement une traduction assez naturelle. Le rythme s'est alors accéléré et nous sommes même parvenus à introduire dans certains groupes la véritable technique de traduction à vue qui incite à ne pas lire toute la phrase de bout en bout avant de traduire. Le manque de connaissance sur le sujet et une culture générale pauvre ont largement contribué à rendre les étudiants timides et à les freiner dans leur élan au moment d'avancer des hypothèses sur le sens du texte source, et dans certains groupes, ces obstacles n'ont malheureusement pas pu être surmontés lors d'une brève mise en situation.

A l'issue de cette étape, nous avons pu émettre des hypothèses quant au niveau de français nécessaire pour pouvoir bénéficier de cette technique. Avant d'envisager l'étape suivante, certains étudiants avaient besoin d'un très grand nombre de séances avant d'être prêts à adopter la vraie technique de la traduction à vue.

Prenons à titre d'exemple ce texte abordé avec un groupe de deuxième année (niveau B2 à C2 du CECR) exceptionnellement hétérogène.



Regardons en particulier la première phrase : *Zinedine Zidane said today that Italian defender Marco Materazzi insulted his mother and his sister during the World Cup final against Italy*<sup>1</sup>. Bien que certains transcodages syntagmatiques aient été automatiquement évités (notamment, le respect de la place des adjectifs en français est respectée – la proposition *\*italien défenseur* devient plus rare), les étudiants semblaient préférer suivre servilement la structure anglaise. A ce stade nous n’avons pas sanctionné cette démarche, tant que les formules n’étaient pas agrammaticales, mais il fallait éviter le plus possible les transcodages lexicaux. La place des adverbes, des compléments etc. est en effet assez souple, même si certaines formules sont plus françaises que d’autres.

Observons à présent le second paragraphe du même texte, qui débute ainsi : *The French captain reacted to the insult by head-butting Materazzi's chest in the second period of extra time of the match. He was sent off*. La phrase courte *He was sent off*, qui évoque l’expulsion du capitaine suite à son geste, ne se prêtait pas à une traduction littérale, en revanche il valait mieux la rattacher à la phrase précédente par une conjonction exprimant la conséquence. Nous avons essayé d’expliquer aux étudiants qu’un sens équivalent pouvait être rendu par toute une série d’expressions, de qualité idiomatique variable : *l’arbitre l’a expulsé du terrain, il a été renvoyé du terrain, il a été forcé de quitter le terrain, ce qui a signifié la fin du match pour lui, il a reçu un carton rouge, il a dû abandonner ses co-équipiers, il a été renvoyé au vestiaire, ce geste lui a valu l’ultime sanction...*

Autre fait marquant déjà cité de cette séance est l’appel à l’aide d’un étudiant amené à traduire la phrase *He (Materazzi) pronounced very tough words* : « Je ne sais pas comment dire *pronounced* en français ». Cette remarque montre à quel point il était encore obnubilé par la forme, car ironiquement il venait juste de prononcer le mot *dire* à l’instant, sans concevoir de l’utiliser à la place du mot « prononcer » qu’il ignorait. De la même façon que *said, used, expressed, etc.*, pourraient traduire le sens, les possibilités en français sont légion.

---

<sup>1</sup> [www.reuters.com](http://www.reuters.com) *Materazzi insulted my mother and sister: Zidane*, 12 July 2006



Voici un autre exemple que nous trouvons flagrant ; il est tiré du texte intitulé *French parents fight against immigrants' expulsion*<sup>1</sup> et a été traité en cours avec les étudiants de niveau B2 à C1. Nous aimerions mentionner le cas de l'étudiant V qui, à nos yeux, a fourni de jour en jour de parfaits exemples des mauvais réflexes que certains étudiants ont adoptés lors de l'apprentissage des langues étrangères. Cet étudiant, nettement plus âgé que les autres, faisait preuve d'un effort exténuant pour rechercher une traduction littérale à chaque mot ou expression qu'il rencontre<sup>2</sup>. Il ne résistait toujours pas à la tentation de vérifier tout dans son petit dictionnaire bilingue. Prenons, en guise d'illustration, le début de la première phrase du texte : *After walking her two children to their Paris school in the morning [...]*. L'étudiant s'est montré très réticent à abandonner la traduction littérale en insistant même sur le fait que le mot *marcher* devait figurer dans la traduction, alors que ce verbe *marcher* n'est pas un verbe de déplacement en français. Par conséquent, une équivalence s'impose dans ce cas, par exemple : *Après avoir accompagné ses enfants à l'école (à pied)....*

Le lecteur remarquera que jusqu'à présent il n'était pas encore question de la véritable technique de la traduction à vue et celle-ci n'a pu être introduite progressivement que si le groupe était capable de la mettre en pratique, sans compromettre son expression naturelle. L'ensemble des groupes devait appliquer cette technique au plus tard au cours de la troisième étape qui fait justement l'objet du point suivant.

---

<sup>1</sup> Source: www.reuters.com, *French parents fight against immigrants' expulsion*, 30 June 2006

<sup>2</sup> La manière dont cet étudiant parle de ses autres langues nous confirme ce penchant vers la traduction littérale. Il affirme d'ailleurs avoir appris l'anglais dans son pays d'origine en traduisant avec le dictionnaire et il prétend savoir lire l'allemand avec un dictionnaire.



### 20.4 Etape 3 : traduction à vue

Une fois que les étudiants ont abandonné l'expression des mots isolés pour n'en exprimer que le sens, nous avons procédé à cette étape. Le passage à la quatrième étape dépendait ensuite de la relative réussite de la technique de la traduction à vue. L'objectif était d'éliminer toute lecture horizontale dans le but de moins s'imprégner de la forme de la langue originale. Il s'agissait donc d'analyser instantanément l'information et de la reformuler spontanément. Le résultat de cette traduction était parfois moins juste, mais devrait toujours être naturel.

La troisième étape est une étape majeure car les étudiants devaient dorénavant tous effectuer une lecture du texte en diagonale pendant quelques instants, suivie d'une traduction instantanée. Avant de commencer, nous leur avons conseillé en général de survoler la fin des phrases ou d'anticiper sur la phrase à venir, c'est-à-dire qu'au moment de traduire une phrase ils devaient *parcourir d'un œil* la phrase d'après. Il convient d'insister sur cette démarche qui non seulement détermine la réussite de la vraie technique de la traduction à vue, mais constitue également une priorité de cette étude, à savoir la capacité à trouver le sens non pas dans les limites d'une phrase, mais dans le texte entier. C'est donc pour cette raison qu'une lecture phrase par phrase est peu souhaitable, elle incite à isoler les idées, au lieu d'insister sur les liens qui existent entre elles et qui assurent un sens global à toutes les idées.

Nous avons donc cessé de lire le texte source à haute voix et nous avons conseillé aux étudiants de ne pas le lire mentalement non plus. En revanche, la contextualisation a duré plus longtemps et même, avant de commencer nous avons accordé du temps aux étudiants pour qu'ils puissent parcourir le texte en quelques secondes et regarder la fin du texte, etc. En général, le débit des étudiants a été caractérisé par des faux départs, mais nous leur avons rappelé qu'ils ne devaient pas laisser de phrase inachevée même s'ils n'avaient pas choisi la structure la plus simple. Nous les avons encouragé à ne pas systématiquement commencer de la même manière que dans le texte source.

Bien que cette technique nécessite une certaine maîtrise du français, le niveau linguistique des étudiants n'a pas été un facteur déterminant. La réussite de cette technique dépend largement d'un entraînement régulier, de plus, elle fait appel à une forte concentration et à une certaine capacité intellectuelle. L'objectif était de développer la compétence pragmatique chez les étudiants, pour qu'ils formulent des suppositions en s'appuyant sur le contexte et sur la logique au lieu de s'arrêter pour lire toute la phrase. Il était donc devenu prioritaire que les étudiants fassent preuve d'anticipation, qu'ils regardent notamment la fin de la phrase pour éviter les tournures peu naturelles.

Nous avons vu que les anticipations s'opéraient sur deux niveaux, bien que ces niveaux soient interdépendants : l'anticipation du sens (le fait de déduire le sens sans avoir lu la totalité du texte) et l'anticipation formelle (qui consiste à deviner la suite d'une structure à partir de son début). Or, cette seconde forme d'anticipation repose également sur le sens. A titre d'exemple, le lecteur ne peut pas compléter la fin de la construction *Grâce à la baisse confirmée du taux de chômage, le gouvernement donc affronter les élections ... de cette année sur un ...bilan positif* s'il n'a pas perçu le contexte extralinguistique de l'énoncé. Par anticipation, nous entendons également le fait de repérer les propositions relatives, susceptibles de changer de place dans la traduction et surtout les propos cités. Comme nous l'avons déjà mentionné, au discours direct, les propos cités sont le plus souvent suivis de *he said* en fin de phrase, alors qu'à l'oral il convient généralement de les mettre en début de phrase ou de commencer par *Selon X*, afin d'éviter le verbe.

Chez certains groupes, cette technique a dû être introduite très progressivement. Les étudiants se retrouvaient en règle générale de nouveau obsédés par les mots. Ils avaient tendance à oublier tous les exercices précédents qui visaient d'abord à saisir le sens et à éviter les transcodages et se sont jetés à corps perdu dans une traduction mot à mot. Les marques d'interférences étaient très répandues, nous avons relevé notamment des calques et des transcodages phonologiques (par exemple, *around 20,000 applications for papers*



*were expected* : \*environ 20 000 applications de papiers ont été expectées<sup>1</sup>). Nous avons constaté qu'initialement, presque tous les étudiants se sont obstinés à commencer leur énoncé par des mots identiques à ceux du texte de départ et ils voulaient traduire tous les mots du texte source, démarche qui montre qu'ils ne parvenaient pas encore à dissocier les deux langues après l'introduction de cette difficulté supplémentaire. Nous devons sanctionner les pauses trop longues en raison de la durée réduite des séances et pour empêcher que les étudiants ne lisent la phrase avant de commencer à traduire.

Plus généralement, il était préférable de rompre avec la méthode traditionnelle qui consiste à traduire à tour de rôle au profit d'une interrogation des étudiants au hasard et d'exercices de résumé improvisés, etc. Nous avons encore privilégié des textes assez courts et rédigés dans un anglais clair et relativement simple. Le raisonnement devait être très clair et le contexte thématique très connu des étudiants pour qu'ils puissent inférer le sens sans avoir lu chaque mot. Une durée plus importante a été consacrée à la mise en situation, facilitant la libre expression, même si les apprenants s'éloignaient parfois du contenu du texte. Les étudiants étaient évidemment tentés de recommencer une phrase et de la laisser inachevée. Nous avons dû insister pour qu'ils finissent leurs phrases, en leur rappelant que même s'ils avaient mal anticipé, il était toujours possible de rétablir la situation, précisément en s'appuyant sur l'information thématique dont ils disposaient. Même s'ils n'avaient pas choisi la façon la plus naturelle pour s'exprimer, ils devaient apprendre à se détacher de la forme et à finir leurs phrases. Une fois la phrase finie, ils avaient la possibilité de la refaire (plusieurs fois s'ils le souhaitaient). Tant que les étudiants ne reproduisaient pas la forme du texte source, ils avaient le choix entre plusieurs solutions pour traduire le sens. Au fur et à mesure qu'ils apprenaient à mieux anticiper la lecture, leur traduction s'est avérée plus naturelle, car ils n'ont pu accéder au sens en survolant le texte et sans tomber dans le piège des interférences, qu'après avoir appris à maîtriser la véritable technique qui consiste à ne pas lire la phrase de bout en bout.

---

<sup>1</sup> [www.reuters.com](http://www.reuters.com), *France to give residency to 6,000 illegals*, 24 July 2006

### **20.5 Etape 4 : dissociation formelle II**

Cette étape constitue la poursuite de la dissociation linguistique entre les textes source et cible. La réexpression devrait désormais porter encore moins de traces formelles du texte de départ. Par rapport aux étapes précédentes où les transcodages syntaxiques étaient encore plus ou moins tolérés, à cette étape nous avons exigé de la part des étudiants une plus grande souplesse dans la traduction, ainsi qu'un détachement plus net vis-à-vis du texte source. A partir de là, les étudiants ont dû obligatoirement s'éloigner de la structure du texte de départ et anticiper au-delà du niveau de la phrase pour pouvoir créer leur propre texte où seul le sens original était reproduit.

Les groupes qui ont atteint ce niveau avancé maîtrisaient donc déjà la technique de la traduction à vue dans le cas de textes ayant une structure relativement simple. Toutefois, l'intérêt désormais était non seulement de reformuler les structures et de changer l'alignement des mots du texte source, mais aussi d'explicitier les enchaînements et les liens logiques entre les idées, grâce à l'emploi d'articulateurs pertinents. Pour ce faire, nous devons confronter les étudiants à des textes plus conséquents au raisonnement plus complexe et où l'implicite jouait un rôle majeur. Les phrases contenaient souvent des propositions relatives, ce qui a encouragé les étudiants à effectuer le plus de permutations possibles. Afin de respecter fidèlement le sens malgré cette difficulté accrue, nous avons souvent débuté les cours par une séquence vidéo, suivie d'un résumé proposé par l'un des étudiants avant de procéder à la traduction à vue portant sur le même thème.

Le rythme était certes assez lent, mais nous attachions une importance particulière à ce que les étudiants parviennent à se libérer entièrement de la forme du texte de départ. Nous les avons systématiquement laissé traduire un volume de plus en plus conséquent avant de les arrêter et de faire appel aux autres étudiants pour qu'ils apportent des alternatives. A ce stade, nous avons encouragé les étudiants à davantage multiplier les propositions alternatives qui devaient concerner non seulement différents mots et tournures, mais aussi des passages relativement longs. Ainsi, après chaque intervention, un grand moment a été consacré à faire le tour de toutes les formulations proposées par



Partie II, Chapitre 20 : Analyse du déroulement étape par étape

les étudiants. Cette manière de procéder a pris bien évidemment plus de temps chez les groupes intermédiaires, en revanche, chez les groupes plus élevés, elle a pu être alternée avec la traduction de passages plus longs sans interruption. Pendant cette traduction, les autres étudiants étaient priés de repérer les erreurs perceptibles et des transcodages intempestifs.

## 20.6 Etape 5 : fluidité

Comme l'indique le titre du paragraphe, cette étape a été l'occasion d'insister de plus en plus sur la fluidité, sans qu'elle ne compromette pour autant la qualité de la traduction. Grâce à l'utilisation de textes plus volumineux, les étudiants ont eu accès à un contexte plus complet. Chacun d'entre eux a été amené à traduire un passage relativement conséquent, favorisant ainsi l'installation d'un rythme régulier. Les étudiants devaient donc tenter moins de propositions avant d'arriver à une traduction naturelle et par conséquent, le rythme s'est automatiquement accéléré.

Nous avons également encouragé les étudiants à se concentrer sur la prononciation, l'intonation et la qualité prosodique de leurs énoncés. Cet aspect de l'exercice est bien entendu à prendre en considération dès le début de l'enseignement, or, au fur et à mesure que le rythme s'intensifiait, ils avaient tendance à développer un ton souvent exagérément monotone. Il était donc important d'insister pour que les étudiants adoptent une intonation aussi naturelle que possible, ce qui impliquait aussi l'effort de baisser la voix à chaque fin de phrase. Etant donné qu'il est indispensable d'avoir saisi le sens pour produire l'intonation convenable, le ton trahissait les passages où les étudiants, en l'absence d'une véritable compréhension, se sont appuyés uniquement sur les correspondances.

Chez certains étudiants, nous avons dû faire particulièrement attention à ce que l'accélération du rythme ne compromette pas la compréhension. Il restait primordial que les étudiants ne traduisent pas ce qu'ils n'avaient pas compris, car dès que le sens leur était confus, ils retombaient dans la littéralité en reproduisant les formes du texte source. Nous avons donc attiré leur attention sur le fait que nous accordions toujours la priorité à une traduction intelligible et cohérente, quitte à ralentir le rythme.

### **20.7 Etape 6 : formulation**

Bien que la qualité de l'expression soit un aspect omniprésent tout au long de cet enseignement, généralement nous n'avons jusqu'à cette présente étape pas insisté délibérément auprès des étudiants sur le caractère idiomatique de leur expression. Nous avons jugé cependant nécessaire d'ajouter cette ultime étape à l'enseignement, dans le but de rechercher une meilleure formulation des idées en langue française. Malgré la plus grande attention désormais accordée à la forme, le sens était et restait toujours prépondérant ; or, à ce niveau de l'enseignement, il était important de parvenir à une traduction plus soignée, bien qu'elle soit toujours orale.

Les étudiants qui ont accédé à cette ultime étape (la majorité des étudiants en troisième et quatrième année d'études de français) parvenaient donc à saisir le sens du texte et à réexprimer ce sens déverbalisé tout en luttant contre les interférences. Ils maîtrisaient la technique de la traduction à vue, y compris le principe consistant à traduire à un débit agréable. Toutefois, comme nous le constatons d'après leurs prestations qui font l'objet d'une évaluation au chapitre suivant, l'élément à développer chez la majorité de ces étudiants ayant appris le français uniquement en institution et n'ayant pas encore bénéficié de séjour linguistique dans un pays francophone, concernait leur intuition en français. Ils devaient désormais soigner leur style et, même avec des textes d'un niveau de langue plus élevé parvenir à produire un registre de langue équivalent à celui de l'original. Parallèlement, ils devaient, une fois le maximum d'alternatives proposées, être en mesure de juger de la pertinence de ces équivalences, en fonction du public, du registre du texte original et des contextes extralinguistique et verbal. En somme, ils devaient faire preuve d'un plus grand professionnalisme.

Enfin, rappelons quand même que les étudiants qui ont atteint cette étape ne sont pas pour autant des professionnels. Nous tenons à insister sur le fait que notre objectif lors de cet enseignement au cours des six étapes exposées ci-dessus repose sur l'amélioration de la compétence de communication et le perfectionnement linguistique, grâce aux bénéfices



de la traduction. Une fois seulement qu'un certain niveau linguistique et une expression idiomatique ont été atteints, ces étudiants seront aptes à poursuivre une formation plus spécialisée en traduction ou interprétation pour laquelle il est crucial d'avoir une plus grande rigueur linguistique. Notre démarche décrite jusqu'à présent se trouve donc à l'opposé de celle qui se pratique en principe dans les établissements de spécialisation en interprétation et traduction professionnelle, bien qu'elle partage la même approche interprétative de la traduction. Ayant maîtrisé la technique qui consiste à tenir à l'écart leurs autres langues, nos étudiants devaient d'abord se consacrer à l'acquisition d'une expression plus idiomatique grâce à une exposition poussée au français (recours aux documents authentiques, aux médias, à des séjours linguistiques) leur permettant de développer, de consolider et de mettre en œuvre leur intuition en français.

A l'instar des instituts renommés, un niveau élevé en langue étrangère sera une condition préalable à l'accès à la formation spécialisée au niveau du futur Masters de traduction-interprétation qui sera dispensé dans l'établissement où j'ai l'honneur d'enseigner. Néanmoins, chez nos étudiants qui ont été exposés à l'approche interprétative dès un niveau A2 (fin-débutant), le perfectionnement linguistique devrait s'effectuer de manière accélérée, leur permettant d'atteindre ce niveau après les quatre ou cinq années d'études qui précèdent le Masters<sup>1</sup>. Rappelons cependant qu'outre un niveau linguistique élevé, les étudiants talentueux candidats à une formation spécialisée doivent faire preuve d'une véritable curiosité intellectuelle et d'une motivation exceptionnelle pour intégrer une formation de ce type.

---

<sup>1</sup> Le Masters correspond en effet à la cinquième année pour les étudiants qui accèdent directement en première année de français et qui ont suivi cinq années de français au lycée, tandis qu'il correspond à une sixième année d'études universitaires pour ceux qui débent le français à l'université.