

**POUR UNE DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION DANS LE
SUPÉRIEUR EN LIEN AVEC LE SECONDAIRE / DIDACTICS OF
TRANSLATION AT UNIVERSITY IN CONNECTION WITH
SECONDARY EDUCATION / DIDACTICA TRADUCERII ÎN CADRUL
CURSURILOR UNIVERSITARE CU PRIVIRE LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL
LICEAL¹**

Résumé : La traduction a progressivement occupé une place de moins en moins importante dans les pratiques de classe dans le secondaire au cours des XXe et XXIe siècles, mais elle occupe toujours une place prépondérante dans les cursus de langues de l'enseignement supérieur. Notre recherche-action a pour but d'envisager l'enseignement de la traduction dans le supérieur dans le cadre d'une liaison secondaire-supérieur tout en tenant compte du contexte de réduction des heures d'enseignement en présentiel.

Mots-clés : didactique ; traduction ; CECRL ; lien secondaire-université ; méthodologie.

Abstract: The importance of translation in the classroom practices of secondary teachers gradually lessened throughout the 20th and 21st centuries while it still holds a prominent place in higher education curricula for specialists. This paper aims at envisaging the teaching of translation at University so that a link between secondary and higher education can be made, all the more so in a context of reduction in face-to-face teaching hours.

Keywords: didactics; translation; CEFR; highschool-university link; methodology.

Cet article présente les résultats d'une recherche-action menée sur la place de la traduction dans le cursus des étudiants de licence LLCER² anglais de l'Université de Limoges. Il s'agit de s'interroger sur la façon la plus pertinente d'intégrer cet enseignement dans le programme en tenant compte de contraintes telles que la (quasi) non-existence de la discipline au lycée ainsi qu'un contexte de restrictions budgétaires qui pèse sur notre université. Notre souci étant de faciliter la transition entre le lycée et l'université pour les étudiants de L1³, nous avons dans un premier temps souhaité procéder à une remise en contexte de l'enseignement de la traduction au lycée à travers un aperçu historique, ce qui nous a permis dans un second temps d'exercer un regard critique sur la place de la traduction en licence d'anglais à l'université et de proposer une approche aussi adaptée que possible.

Les besoins en apprentissage des langues vivantes remontent au Moyen Âge mais se sont développés à la Renaissance grâce à l'imprimerie. L'enseignement de l'anglais, par exemple, va se développer à cette époque pour faire face à des besoins commerciaux⁴.

À la fin du XIVE siècle, on cherche à enseigner correctement le français. Christian Puren (2012 : 18-19) explique que l'apprentissage se fait à partir de documents écrits en latin pour transmettre les « manières de langage ». Il s'agit d'une méthode indirecte, soit le fait d'enseigner une langue par le biais d'une autre qui sera celle des apprenants. Cette méthode ne s'adressait qu'à des aristocrates britanniques soucieux de maîtriser la langue de l'élite dans une Angleterre qui perdait progressivement la prédominance du français au profit de l'anglais du peuple. Les jeunes apprenaient à partir de poèmes écrits en rimes ou méthodes dialoguées. Ils étaient confrontés à des situations de vie complètement

¹ Sophie Dufosse-Sournin; Cindy Lefebvre-Scodeller, Université de Limoges, France, CeReS, EA 3648, sophie.dufosse@unilim.fr, cindy.lefebvre-scodeller@unilim.fr.

² Langues, Lettres et Civilisations Étrangères et Régionales, sophie.dufosse@unilim.fr

³ « L » désigne le cycle de la licence. Le chiffre qui suit désigne l'année, sachant qu'en France la licence dure trois ans. L1 correspond donc à la première année d'université.

⁴ Les informations suivantes sont inspirées de Perrot et Julié (2017), Bourguignon (2014 et 2015), Puren (2012), Beguin et Garcia (1996) et de Germain (1993).

artificielles et décontextualisées. L'enseignement était dispensé aux enfants d'une même famille par des précepteurs ou préceptrices d'origine sociale modeste mais instruits.

Les spécialistes de l'enseignement vont ensuite mener une réflexion sur les langues dites « vulgaire¹ » – soit les langues parlées au quotidien – et proposer des grammaires comme support de la méthodologie dite « traditionnelle » ou « classique » développée de la Renaissance jusqu'au XIX^e siècle. Le premier manuel date de la moitié du XVII^e siècle et a été écrit par un Anglais sur le modèle des grammaires latines. Il s'agit à nouveau d'une méthode indirecte. Elle est fondée sur la traduction de textes littéraires latins et grecs mais sans dialogues. L'écrit occupe encore une place très importante dans l'enseignement de l'époque. L'objectif est d'apprendre les structures d'une langue – son code – pour savoir la parler. Les élèves apprennent en faisant des exercices de thème et de version tout en apprenant le lexique par cœur. Les phrases sont sorties de leur contexte et la langue enseignée est non conforme à la réalité linguistique du pays. À cette époque, l'apprentissage a pour but la discipline au sens propre du terme pour former les esprits. Le rôle du précepteur est de maîtriser les textes classiques afin de les transmettre à l'élite. Il corrige les erreurs et donne la bonne réponse tout en faisant répéter inlassablement. La méthode est toujours indirecte puisqu'on parle d'une langue par le biais d'une autre.

La méthodologie directe va apparaître à la fin du XIX^e siècle et durera jusque vers 1920. Elle est utilisée principalement en France et en Allemagne en réaction aux méthodes indirectes des siècles précédents. En France, cette période correspond à l'enseignement de masse avec les lois promulguées par Jules Ferry. Les enfants ont l'obligation d'aller à l'école pour apprendre le français au détriment des langues régionales. Mais on va alors leur enseigner dans la langue. La méthodologie de l'époque s'oppose à un enseignement calqué sur les langues mortes et la traduction de textes écrits. Elle est fondée sur la manière dont un enfant apprend sa langue maternelle. Elle est l'adaptation de l'approche précédente mais insiste sur le fait qu'il faut impérativement pratiquer une langue étrangère pour la mémoriser. On procède par des séries de questions et de réponses, d'où le retour des formes dialoguées. Les activités de traduction – thème et version – sont réduites, alors qu'elles étaient pratiquées exclusivement auparavant. Le latin et le grec ne sont plus des modèles à imiter. On augmente les objectifs grammaticaux (travail sur le code) et structuraux pour développer une pratique active du sujet à apprendre. On parle désormais de langue *vivante*. L'enseignant dispense des cours frontaux, parfois magistraux, en rupture avec les leçons des précepteurs d'antan. Il fait face à des classes, à des cohortes de même âge, ce qui est nouveau également. L'excellence est visée.

La méthodologie appliquée dans les classes à partir de 1920 est appelée « directe active » mais a également été qualifiée de « mixte » ou d'« éclectique ». Il s'agit d'un compromis entre méthodologie traditionnelle et directe. Elle durera 30 ans. On mise encore sur la pratique de la langue adossée aux textes avec des phrases à traduire. Le rôle de l'enseignant est inchangé : il faut gérer de nombreuses classes.

La fin des années 50 voit arriver la méthodologie audio-orale. Elle correspond au développement de la didactique des langues étrangères ou ce que les Américains appellent « *applied linguistics* » car elle est adossée à la recherche. À cette époque vont se développer les sciences humaines ainsi que les sciences de l'homme. Les méthodes vont arriver des États-Unis avec le mouvement du *behaviourism* ou le « modèle comportementaliste » en français. Il s'appuie sur des exercices structuraux répétitifs pour conditionner l'acquisition linguistique ainsi que sur le concept d'anti-mentalisme. Cette théorie stipule, en effet, que le langage est un comportement dont on ne peut rendre compte qu'à partir des conditions externes de sa production². L'enseignement prodigué est encore peu naturel, basé sur des

¹ Par opposition à la langue parlée par la noblesse, le clergé et les politiques.

² Bloomfield en sera le représentant mais il sera critiqué par les spécialistes de la linguistique générative de Chomsky, par exemple.

drills, et se fait dans la langue cible (méthode directe). Il encourage l'oral et le « bain linguistique » (immersion). Les cours d'anglais se font en écoutant et en répétant les premières bandes magnétiques utilisées, ce qui est en rupture avec la pratique précédente. Afin d'éviter les fautes de calque on pratique l'analyse contrastive des deux langues en français, ce qui indique un retour discret de la méthode indirecte dans les classes. Pour ce faire, on en passe à nouveau par la traduction. On demande également aux élèves de réfléchir à ce qu'ils font et à comment ils le font par un travail de réflexion sur la grammaire.

L'approche développée entre 1960 et 1970 illustre une rupture didactique fondée sur des principes différents. En effet, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (ou SGAV) fait de l'oral sa priorité. La présentation de la langue parlée se fait à l'aide de dialogues présentés selon une progression établie à l'avance (notion de pré-didactisation). Une langue vivante est faite pour être entendue et parlée à propos de situations authentiques issues de la vie quotidienne. Tout se fait en langue-cible (méthode directe et bain linguistique). On ne se sert plus du manuel scolaire. L'enseignement de la grammaire a fortement diminué ainsi que la traduction et les activités d'écrit (réception et production).

L'approche communicative active directe va apparaître dans les années 1970 sous différentes formes pour évoluer jusqu'en 2005. Les approches communicatives s'appuient sur les travaux du sociolinguiste américain Hymes mais aussi sur ceux d'Austin et de Searle. On se situe alors dans les grands courants des sciences humaines et des sciences de l'éducation. On entend l'anglais sur cassette mais il n'y a plus d'images projetées sur le mur car elles sont sur le manuel utilisé à nouveau. On est à l'époque des « caches » plaqués sur les dialogues écrits à découvrir à la fin de l'exploitation de la structure-cible. L'élève devient un apprenant qui doit acquérir une compétence de communication ou compétence communicative. Celle-ci relève des normes contextuelles et situationnelles qui conditionnent les emplois de la langue apprise, soit la L2. Le contenu s'appuie sur le Niveau-Seuil (*Threshold Level*) rédigé par Van Ek pour le Conseil de l'Europe en 1975. Ce document est la base de l'actuel Cadre européen commun de référence pour les langues ou *CECRL*. On en retire les notions et fonctions développées et enseignées au fur et à mesure des années scolaires soit des « inventaires » (Beguin et Garcia, 1996 : 30). On a alors vulgarisé cette approche en l'appelant « notionnelle-fonctionnelle¹ ». Concrètement, un cours correspond à l'exploitation d'une notion et/ou d'une fonction, le tout devant être régulièrement réactivé dans le cadre d'une pédagogie spiralaire, ce qui oblige à fortement didactiser son travail d'enseignant. La grammaire retrouve une certaine place dans les programmes sous la forme de pratique raisonnée de la langue. Elle s'appuie sur les théories énonciativistes de Culioli ou d'Adamczewski et en passe par la traduction, soit pour comparer les structures, soit pour vérifier les acquis. La pédagogie est centrée sur l'apprenant qui a un rôle actif dans la construction de son savoir et savoir-faire. On s'inscrit ici dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. L'évaluation porte sur l'utilisation de la langue-cible en situation et vise la maîtrise du code linguistique. L'erreur est alors inévitable et est le signe de l'état provisoire des connaissances chez l'élève qui construit sa propre interlangue².

Si depuis 2005 la compétence de communication est toujours la finalité de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, celle-ci se construit dans le cadre de l'accomplissement de tâches non langagières. L'approche communicative à visée actionnelle a fait du processus d'apprentissage une priorité dans le but de faire correspondre

¹ Fonctionnelle car utile pour communiquer et notionnelle car une situation de communication se développe autour de grandes notions comme se présenter, rédiger une lettre, s'orienter, demander à manger, etc.

² Phase dans le développement linguistique d'un apprenant. En corrigeant ses erreurs progressivement, il modifie son propre système qui va se rapprocher de plus en plus de la langue-cible authentique.

connaissances et capacités travaillées puis évaluées en classe, selon les besoins inhérents à la tâche envisagée. Bourguignon (2014 : 15) parle d' « actes de parole qui n'ont de sens que dans le cadre d'actions sociales. » L'objectif visé est l'autonomie des apprenants en langue-culture-cible. L'apprenant doit également construire ses connaissances : savoirs, savoir-faire, savoir-être (socioconstructivisme) dans une situation précise de la vie courante tout en étant capable de réinvestir les acquis dans d'autres circonstances. La compétence de communication reste au cœur de l'enseignement-apprentissage mais on y insère de la grammaire et donc de la traduction, à cause des lacunes constatées. Les méthodes utilisées dépendent des besoins repérés des apprenants et des objectifs visés. Ces derniers sont exprimés par des niveaux *CECRL* illustrés par des grilles comprenant des échelles de descripteurs ou « référentiels » (Bourguignon, 2015 : 84). Ils s'inscrivent dans les 5 domaines langagiers¹. Ces niveaux vont de A2 à C2² dans l'enseignement primaire et secondaire en France. Une stratégie de remédiation est adoptée afin de combler les manquements et besoins repérés lors des évaluations formatives et diagnostiques. La méthode indirecte est réintroduite. On a, en effet, le droit d'utiliser une autre langue que l'anglais pour décrire les phénomènes linguistiques et de traduire des phrases d'exemple dans le cadre d'une approche contrastive. La traduction n'est utilisée que comme vérification des connaissances grammaticales sous forme de version. Elle apparaît peu dans les manuels mais reste utilisée par les enseignants de façon ponctuelle.

Ce rapide historique de l'histoire des méthodologies de l'enseignement de l'anglais met en relief ce que Tardieu (2014 : 13) appelle un « mouvement de balancier » entre,

[...] des approches directes centrées essentiellement sur l'objectif pratique (méthodes directes, audiovisuelle et dans une certaine mesure, actionnelle) et des approches indirectes qui, sans abandonner l'objectif pratique, visent également la formation culturelle et intellectuelle de l'apprenant (méthode active, approche communicative). (*ibid.* : 13)

La place et le rôle de la traduction au sein de l'enseignement dans le secondaire ont évolué au fil du temps, en fonction des approches adoptées pour l'enseignement des langues. Dans l'enseignement supérieur, cette discipline représente, avec la littérature, la civilisation, la phonétique et la linguistique, l'une des matières fondamentales au sein des enseignements de la filière LLCER anglais³. On considère donc généralement dans cette filière que la traduction « va de soi », et son enseignement n'a guère évolué en un peu plus de 40 ans. En tant qu'exercice universitaire, la traduction permet de vérifier la compréhension fine d'un texte (quelle que soit la langue dans laquelle il est rédigé), les capacités de (ré)expression dans l'autre langue, et l'objectif *in fine* de cet enseignement est certainement, dans un grand nombre de cas, la préparation aux concours d'enseignement (CAPES⁴, agrégation). Pourtant, aux yeux des étudiants de première année, il s'agit souvent d'un exercice nouveau et difficile (voir *infra*).

Un cours de traduction en LLCER anglais se divise généralement entre la préparation à la maison de la traduction de textes distribués en cours par l'enseignant et la correction de ces textes en travaux dirigés. Les étudiants sont amenés à traduire depuis l'anglais vers le français (version) et depuis le français vers l'anglais (thème). Dans la

¹ Il s'agit des 2 activités de réception (orale et écrite), des 2 activités de production (orale et écrite), ainsi que de l'interaction orale.

² Le niveau A renvoie à la compétence générale d'un utilisateur élémentaire. Le niveau B décrit un utilisateur indépendant alors que le niveau C décrit un utilisateur expérimenté.

³ La filière LLCER anglais a pour débouché principal l'enseignement dans le secondaire voire dans le supérieur, mais pas uniquement : nombreux sont les étudiants qui voudraient devenir traducteurs professionnels.

⁴ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

filière LLCER sont souvent privilégiés les textes littéraires, mais il peut également s'agir de textes journalistiques. Un étudiant de première année qui vient de quitter le lycée se retrouve donc dès le début du mois de septembre avec la lourde tâche de traduire un texte de façon la plus idiomatique possible, en respectant les règles grammaticales de la langue d'arrivée et en trahissant le moins possible le style et l'effet du texte de départ. Ces « règles » restent presque invariablement implicites, car dans beaucoup de cas les étudiants reçoivent une brochure avec comme unique consigne de traduire tel ou tel texte pour la semaine suivante.

La restructuration des enseignements pour un nouveau contrat quinquennal qui débutera en septembre 2018 à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de Limoges nous a semblé un moment opportun pour repenser l'enseignement de la traduction en licence LLCER anglais, afin de pouvoir proposer un enseignement plus adapté (en première année notamment) et qui puisse rester qualitatif malgré les restrictions budgétaires qui pèsent sur l'établissement. Notre démarche s'est articulée en trois temps : tout d'abord, nous avons voulu connaître et comprendre les difficultés ressenties par les étudiants ; puis nous avons voulu savoir comment l'enseignement de la traduction avait évolué à la FLSH ; enfin, nous avons voulu connaître la position des autres universités en ce qui concerne l'enseignement de la traduction. Tous ces questionnements visent à proposer une approche la plus efficace possible dès la L1.

Nous avons réalisé un sondage dans le but d'essayer de comprendre d'où viennent les difficultés des étudiants. Composé de 6 questions¹, il a été mis à la disposition des étudiants de L1 sur le site survio.com. Nous avons collecté 44 réponses.

25% des étudiants ayant répondu au sondage (11/44) ont fait une terminale littéraire avec renforcement anglais ; 27,3% (12/44) sont issus de la filière littéraire sans renforcement anglais ; 27,3% sont issus de la filière scientifique ; 6,8% (3/44) sont issus d'un bac économique et social ; 13,7% (6/44) ont obtenu un autre type de bac².

54% déclarent n'avoir jamais fait de traduction au lycée ; 9% ont déjà traduit quelques phrases, ou fait du thème grammatical ; 20% ont déjà traduit quelques paragraphes ; 12% ont déjà traduit des textes ; 5% ont déjà traduit pour leurs loisirs ou de façon « professionnelle ».

55% des étudiants ont explicitement déclaré avoir trouvé le cours de traduction du premier semestre enrichissant³ ; 18% l'ont trouvé ennuyeux⁴ ; 32% des étudiants ont trouvé

¹ Les six questions étaient les suivantes : 1. Quelle filière avez-vous suivie au lycée ? 2. Aviez-vous déjà fait de la traduction au lycée ? Si oui, sous quelle forme ? A quelle fréquence ? 3. Qu'avez-vous pensé du cours de traduction en LAS1 ? (facile/difficile, enrichissant/ennuyeux, etc. Vous pouvez argumenter) 4. Comment jugez-vous le rapport entre les compétences dont vous disposiez en sortant du lycée et celles que l'on attend de vous en LA ? 5. Que pensez-vous des progrès que vous avez faits depuis septembre en traduction ? 6. Quelles évolutions proposeriez-vous pour le cours de traduction, notamment en LA (améliorations, modifications, en termes de contenu et/ou d'horaires) ?

² 4,5% (2/44) ont obtenu un bac professionnel ; 2,3% (1/44) un bac Sciences et Technologies de la Santé et du Social ; 2,3% un bac Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués ; 2,3% un DAEU ; 2,3% sont issus de la filière Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.

³ Voici les commentaires des étudiants, retranscrits tels qu'ils apparaissent, sans correction de notre part : « Enrichissant puisque cela nous apprend à bien rédiger et réfléchir en Anglais » ; « Enrichissant. Nous avons pu apprendre des nouvelles tournures de phrase, du nouveau vocabulaire » ; « enrichissant, car j'ai appris beaucoup de vocabulaire » ; « Enrichissant tant au niveau vocabulaire que sur la syntaxe » ; « Les cours étaient [...] rythmés et agréable, ponctués de règles de grammaire donc très enrichissants ».

⁴ Voici les commentaires des étudiants, retranscrits tels qu'ils apparaissent, sans correction de notre part : « les cours de traduction sont un peu redondants, on ne fait que des extraits de textes littéraires ou des articles de journaux, c'est assez peu varié » ; « je l'ai trouver sans intérêt. je comprend le but, mais l'organisation et les méthodes employés sont très ennuyantes. » ; « Assez ennuyeux et monotone » ; « dans mon cas, je ne veux ni être professeur ou traductrice plus tard donc je trouve que

le cours difficile¹. Le rythme d'apprentissage du vocabulaire² est jugé trop élevé par 25% des étudiants ayant répondu au sondage ; 16% demandent un appui théorique (sans que cette suggestion ait été mentionnée dans les questions : il s'agit donc d'une vraie demande) ; 40% des étudiants établissent un lien entre leurs progrès en traduction et l'apprentissage systématique de vocabulaire, les cours de grammaire et la réflexion sur la syntaxe.

Afin de nous projeter dans une évolution du cours de traduction en licence, nous avons souhaité avoir un regard rétrospectif sur la façon dont il avait été envisagé jusqu'à présent à la FLSH de Limoges. Nous avons pu explorer les archives et avons collecté des informations allant de 1975 à nos jours³. Force est de constater que la place accordée à l'enseignement de la version n'a que peu évolué en un peu plus de 40 ans : excepté en 2004-2005 où elle était « fondue » dans un enseignement plus large au S1⁴, la traduction de l'anglais vers le français a toujours occupé un créneau d'une heure par semaine et par semestre au cours des deux premières années de licence. Les choses sont un peu différentes en ce qui concerne le thème : de 1975 à 1986, il apparaît dans les maquettes de première année à raison d'une heure hebdomadaire, parfois fondu dans un autre enseignement (grammaire, compréhension/phonétique)⁵. De 1988 à 1998, le thème n'a pas été enseigné en première année, mais seulement à partir de la deuxième. Entre 1998 et 2001, une heure hebdomadaire était consacrée au thème au second semestre, puis deux heures au quatrième semestre⁶. En 2001-2002, les étudiants ne se sont vu proposer des cours de thème qu'à partir du quatrième semestre, à raison de deux heures par semaine. En 2004-2005, la traduction – thème et version – était fondue dans un enseignement plus large au premier semestre, puis une heure hebdomadaire était respectivement consacrée au thème et à la version jusqu'à la fin de la deuxième année. Depuis 2008, les étudiants bénéficient d'une heure de thème et d'une heure de version par semaine.

On le voit, c'est l'enseignement du thème qui a été le plus fluctuant au cours des années. Cette situation est certainement due au fait que cet exercice, que Jean-René Ladmiral ([1979] 1994 : 47) qualifie d' « artificiel »,

met l'apprenti-traducteur dans une situation de handicap, voire d'échec permanent. Il ne sera jamais capable d'égaliser ses performances en version, et ne pourra jamais se comparer au traducteur-locuteur autochtone. (Hewson, 1993 : 73)

cette matière peut parfois être ennuyeuse... » ; « Enrichissant, mais quelque peu répétitif, et surtout il faudrait varier les textes donnés à traduire. »

¹ Voici les commentaires des étudiants, retranscrits tels qu'ils apparaissent, sans correction de notre part : « par manque d'habitude et aussi de vocabulaire au tout début de l'année » ; « Je l'ai trouvé assez difficile surtout au début de l'année car on nous demande dès le départ un niveau assez élevé en traduction que l'on a pas forcément en sortant du lycée... » ; « assez compliqué, surtout en ce qui concernait les traductions de texte littéraire » ; « Assez difficile car nécessitant une quantité très importante de vocabulaire précis » ; « Le cours de traduction de L1 est intéressant même si il est difficile pour les personnes n'en ayant jamais fait d'être de suite jeté dans le grand bain. » ; « difficile car la traduction nécessite un certain vocabulaire dans des domaines variés ce qui n'a pas forcément été acquis au lycée » ; « Je n'avais pas l'habitude de traduire un texte assez conséquent du coup au début il a fallu s'habituer donc on peut dire qu'au tout début ce fut assez difficile. »

² Environ 400 mots à apprendre par semaine dans *Le mot et l'idée 2* de Jean Rey, Christian Bouscaren et Alain Mounolou.

³ Plus précisément, nous avons pu consulter les archives des années suivantes : 1975-1976, 1977-1983, 1984-1986, 1988-2016. L'Université de Limoges a été créée en 1968.

⁴ « S » désigne un semestre. S1 correspond au premier semestre de la première année. Les semestres sont numérotés de façon continue jusqu'à la fin de la troisième et dernière année de licence (de S1 à S6).

⁵ C'est le cas entre 1977 et 1979.

⁶ Durant cette période, le thème n'était enseigné ni au premier, ni au troisième semestre.

Pourtant, à Limoges, le nombre d'étudiants anglophones est significatif : il avoisine régulièrement les 10%¹. Pour ces étudiants, le thème représente la traduction vers la langue maternelle, et la version est plus difficile pour la plupart d'entre eux. A l'heure de la restructuration des enseignements pour le nouveau contrat quinquennal, il importera de ne pas minimiser cet enseignement, même en L1.

Nous avons souhaité nous positionner par rapport aux autres universités en ce qui concerne l'enseignement de la traduction : ainsi, nous avons examiné la maquette de 23 universités françaises afin de déterminer le volume horaire consacré à la traduction dans le cursus des étudiants de LLCER anglais d'une part, et l'approche adoptée quant à l'introduction de la version et du thème au sein du cursus, d'autre part.

Naturellement, la traduction est présente dans toutes les maquettes. Le nombre d'heures allouées aux cours de traduction en licence (de L1 à L3) varie sensiblement d'une université à une autre : entre 108h et 372h² de traduction sur le cursus de L. La plupart du temps, la formation universitaire offre l'équivalent d'une heure de thème et d'une heure de version par semaine sur l'ensemble de la licence, ce qui représente 144 heures sur trois ans (avec un semestre de 12 semaines).

Certaines universités ne dispensent pas de cours de thème ou de version à proprement parler au S1, mais proposent des cours de méthodologie intitulés, par exemple, « techniques de la traduction » ou « français appliqué à la version ». La pratique n'intervient qu'à partir du S2 (pour la version au moins). Le thème à proprement parler (c'est-à-dire non enseigné dans le cours de grammaire sous forme de thème grammatical) n'est parfois introduit qu'à partir du S2, voire même du S3. Nous ne retiendrons pas ces solutions, pour les raisons évoquées plus haut. Les raisons budgétaires auxquelles nous avons précédemment fait allusion ne nous permettent pas de dispenser davantage d'heures de traduction ; nous avons même dû consentir à une baisse, que nous avons souhaité voir apparaître à partir du S2 seulement – nous avons estimé que les étudiants fraîchement sortis du lycée avaient besoin de s'entraîner le plus possible. Ainsi, nous avons suggéré de conserver 24h de TD de traduction au S1 (12h pour le thème et 12h pour la version dans les deux cas). A partir du S2, les étudiants n'auront plus que 18h de TD de traduction par semestre, soit 1h30 par semaine³.

L'examen des maquettes montre également que peu d'universités proposent un appui théorique ou réflexif au niveau L1 (seules 4 universités sur les 23 dont la maquette a été étudiée le font) ; d'autres proposent ce type de cours en L2 (4 universités sur 23) ou en L3 (4 universités sur 23). Au total, 12 universités sur 23 proposent de façon explicite des cours visant à faire réfléchir les étudiants sur le processus de traduction. Il s'agit de cours intitulés "Traductologie", "Techniques de traduction", "Méthodologie de la traduction", "Version commentée" ou encore "Commentaire de traduction". En tant qu'enseignant-chercheur spécialiste en traductologie, il nous semble indispensable d'adosser les travaux dirigés de traduction à une réflexion sur l'acte traductif. Nous proposerons donc, dans un souci d'économie, des cours magistraux de traductologie à raison de 6h par semestre (soit une moyenne d'une heure toutes les deux semaines). Cet enseignement répondra aux attentes exprimées par certains étudiants dans le sondage. Les étudiants auront également

¹ Pour l'année 2016-2017, en L1, 11 étudiants sur 149 étaient anglophones (soit 7,38%). Ils étaient 11 sur 88 en L2 (soit 12,5%) et 9 sur 91 en L3 (soit 9,9%). Il ne s'agit pas d'étudiants étrangers venant étudier à Limoges, mais bien d'étudiants issus de familles résidant dans le Limousin.

² L'université qui dispense 372h de traduction propose un parcours traduction à partir de la L2.

³ La question de l'organisation de l'enseignement de la traduction à partir de la L2 se pose (vaut-il mieux répartir les 90 minutes de cours en 45 minutes de thème et 45 minutes de version – ce qui paraît très peu – ou vaut-il mieux alterner le thème et la version une semaine sur deux ? Une troisième solution consisterait à diviser le semestre en deux, et consacrer six semaines consécutives à la version, puis six semaines consécutives au thème.

12h de travail hors présentiel en L3 si bien qu'ils bénéficieront, sur l'ensemble de la licence, de 162h de cours de traduction/traductologie.

L'organisation des cours ne sera pas simple. En effet, les nouvelles maquettes seront construites sur la base des majeures/mineures, et des étudiants ayant pour majeure une discipline autre que l'anglais suivront les cours de traduction et de traductologie. Une autre contrainte à envisager concerne les intervenants : la traduction est un cours qui est souvent confié à des intervenants extérieurs ou à des collègues non spécialistes afin de compléter leur service. Leurs compétences en matière de traduction ne sont nullement remises en cause, mais il leur faudra certainement fournir un travail de préparation important pour maîtriser la partie « traductologie » du cours. Si, jusqu'à présent, chaque intervenant choisissait généralement les textes qu'il donnait à traduire à ses étudiants, cette liberté sera vouée à être restreinte en vue de l'exploitation « traductologique » des textes à traduire. Nombreux sont les collègues qui connaissent les fameux « sept procédés » de Vinay et Darbelnet¹ (procédés qui ont fêté leurs 60 ans en 2018, puisque la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* a été publiée en 1958 !) et les enseignent encore aux étudiants. Le côté « pratique » de ces procédés (par leur nombre limité, notamment) est indéniable, et ils fournissent certainement « une base pédagogique pertinente » (Collombat, 2003). Mais des traductologues tels que Michel Ballard (2006) ont montré qu'ils ne suffisaient pas à décrire de façon assez précise tous les processus à l'œuvre dans l'opération de traduction – le procédé de la modulation en est un exemple frappant. Nous souhaitons donc enseigner la traductologie telle que Michel Ballard la concevait, et telle que nous la concevons également, dès la première année. Recourir à une terminologie précise et rigoureuse en matière de description des opérations linguistiques à l'œuvre dans le processus de traduction permettra en effet aux étudiants d'acquérir des connaissances qui leur seront utiles en cours de grammaire, de linguistique, de syntaxe, ou encore de phonétique².

L'historique de l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire que nous avons dressé nous a permis d'illustrer l'effet de balancier dont parle Claire Tardieu (2014 : 13) et de montrer que la traduction ne bénéficie plus de la place privilégiée qu'elle a occupée depuis la Renaissance jusqu'à la fin du XXe siècle. L'image du balancier pourrait être reprise pour décrire la fluctuation de la place de la traduction – et plus particulièrement du thème – dans les maquettes de la filière LLCER anglais à la FLSH de Limoges. Il nous semble important de continuer à enseigner la version aussi bien que le thème dès la L1 en raison de la présence d'un nombre non négligeable d'étudiants anglophones. L'un des objectifs dans le secondaire consiste à viser l'autonomie linguistique. C'est là, selon nous, le lien à exploiter pour faciliter la transition entre le lycée et le supérieur. L'analyse des réponses au sondage nous a encouragées à proposer un appui théorique aux travaux dirigés de traduction dès la L1. Les remarques des étudiants nous ont également permis de constater qu'une concertation entre collègues de disciplines connexes (traduction, linguistique, grammaire, syntaxe) est souhaitable : la transparence, le décloisonnement des enseignements, peuvent permettre d'optimiser le travail des étudiants et favoriser leur prise

¹ Voir par exemple Collombat (2003) qui évoque l'université de Laval au Québec, ainsi que la bibliographie indicative disponible sur le site de certaines universités françaises.

² Utiliser le terme « recatégorisation » et indiquer que lorsqu'on traduit *How horrid* par « Quelle horreur » on pratique une recatégorisation depuis un adjectif vers un nom permettra aux étudiants de savoir ce qu'est un adjectif et ce qu'est un nom – car, contrairement à ce que l'on pourrait penser, un nombre non négligeable d'étudiants de licence ne connaissent pas les différentes catégories grammaticales et se trouvent en difficulté lorsqu'on les interroge sur la nature d'un terme. En phonétique, la connaissance des catégories grammaticales est importante pour pouvoir déterminer la place de l'accent tonique dans *address* selon qu'il s'agit d'un nom ou d'un verbe, par exemple.

d'autonomie. Une autre piste de réflexion consiste à exploiter les ECTS¹ en expliquant clairement dès le début de l'année ce à quoi ils correspondent². Les étudiants seront ainsi informés de la quantité de travail que nous attendons d'eux et pourront gérer au mieux leur travail personnel.

Bibliographie

- Ballard, M., 2006, « A propos des procédés de traduction », *Palimpsestes*, Hors-série : *Traduire ou « Vouloir garder un peu de la poussière d'or »*, p. 113-130.
- Beguïn, N. et Garcia C., 1996, *La séquence didactique en anglais*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- Bourguignon, C., [2005] 2015, *La démarche didactique en anglais*, Paris, PUF.
- Bourguignon, C., 2014, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris, Delagrave.
- Collombat, I., 2003, « La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 48.3, p. 421-428.
- Germain, C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- Perrot, L. et Julié, K., 2017, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Éducation.
- Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, [1998] 2012, www.christianpuren.com (consulté le 25 mai 2020)
- Tardieu, C., 2014, « Résurgences et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France », in Raby F., Hardy M. (dir.), *Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais, jalons, interrogations et perspectives*, n° 33, p. 12-33.
- Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, *Cadre Européen commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, www.coe.int/lang-CECR (consulté le 25 mai 2020)
- Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean, 1966 [1958], *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier.

Sophie Dufossé Sourin est maître de conférences à l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de la formation) de l'académie de Limoges et membre du CeReS (EA 3648). Ses recherches en didactique de l'anglais couvrent la pratique de classe des futurs enseignants d'anglais, l'élaboration d'outils à mettre à la disposition des étudiants non-spécialistes de l'anglais (secteur LANSAD) et la certification de l'enseignement supérieur. Elle est, depuis 2016, directrice du département des langues vivantes et responsable des concours internes.

Cindy Lefebvre-Scodeller est maître de conférences à l'Université de Limoges où elle enseigne la traductologie, la traduction et la linguistique aux étudiants de licence et de master. Elle est membre du Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS, EA3648) dont elle co-dirige l'axe 2 « Enjeux de la description du langage ». Elle a rédigé une thèse intitulée « La présence du traducteur : traduction littéraire anglais-français » sous la direction du professeur Michel Ballard. Ses recherches, qu'elle mène dans le domaine de la traductologie, portent notamment sur la question du style en traduction. Elle est l'auteur de plusieurs articles consacrés à ce thème.

¹ European Credit Transfer System, en français : système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

² « [L]a valeur d'un crédit représente [...] environ 25 à 30 heures de travail. » (<http://www.agence-erasmus.fr/page/ects>). Par « travail », on comprend la présence en cours, la préparation des examens et le travail personnel.