

Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies : pratiques et perspectives

Yannick Hamon (Università di Bologna)

This paper is aimed at defending the use of translation in language learning using ICT and professional translation teaching and learning competence rather than using literary and decontextualized segments which was the principal defect of the traditional grammar-translation method.

After having situated the question in its disciplinary framework (research on language teaching and learning as well as traductology) I will first explore the scientific background on the two roles of translation: as a tool and as a professional objective. Then I will briefly present the PHD research I've conducted about the role of ICT tool on both language and translation teaching/learning. At last I will try to identify some professional translation teaching practices that could be used to renew translation as a language teaching tool.

Keywords: translation education, ICT, language teaching, translation teaching practices, translation skills

Introduction

En didactique des langues, mais aussi en traductologie, l'affirmation de méthodologies d'enseignement/apprentissage (désormais désigné par l'acronyme E/A) conçues comme des normes prescriptives¹ a pu conduire, de façon chronique, à rejeter ou à négliger certaines compétences constitutives de l'apprentissage. C'est le cas de l'écrit, de la traduction, du recours à la langue maternelle des apprenants et de la grammaire qui ont d'abord constitué le fonds de la méthode « grammaire-traduction » instituée officiellement dans les programmes scolaires jusqu'au début du vingtième siècle (Puren 1988), puis qui ont été ensuite rejetées voire bannies (Di Sabato 2007 ; Arroyo 2008). Or, avec le rejet de la traduction par les méthodologies privilégiant l'oral et les apprentissages spontanés, c'est également l'activité métacognitive des apprenants qui a été mise de côté.

Depuis déjà quelques années, grâce à la logique récursive (terrain-recherche-terrain) de la recherche-action (Narcy-Combes 2005) et sous l'impulsion de postulats constructivistes (Puren 1995, 2000), on s'efforce de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des publics et des environnements didactiques. Cela a permis de mieux articuler ce qui relève de l'apprentissage (démarche consciente) et ce qui relève de l'acquisition (activation automatique de schèmes mentaux préexistants chez le sujet). Profitant de l'éclectisme en vigueur ou du moins de l'affaiblissement de paradigmes prescriptifs (Puren 1994), la traduction a fait l'objet d'une

¹ Par exemple le tout-communicatif ou le tout-acquisitionnel.

réhabilitation progressive à partir des années 1980 (Puren 1995 : 1) et se voit aujourd'hui intégrée aux pratiques enseignantes comme composante possible et ponctuelle du répertoire didactique (Di Sabato 2007). Elle est même considérée par le CECRL comme une compétence en soi (Conseil de l'Europe 2001 : 25).

En premier lieu, après avoir délimité le cadre disciplinaire dans lequel s'inscrit notre travail, nous traiterons de l'évolution du statut de la traduction en didactique des langues. Après quoi, nous présenterons, dans les grandes lignes, les objectifs de la recherche que nous avons effectuée dans le cadre du doctorat en Traduction, Interprétation et Interculturalité au Département DIT de l'Université de Bologna (Forlì). Nous nous efforcerons ensuite de mettre en évidence, à partir de nos résultats, les aspects saillants qui nous conduisent à suggérer une utilisation ponctuelle de la traduction assistée par ordinateur en classe de langue telle qu'elle se pratique dans les filières de traduction professionnelle.

1. Cadre disciplinaire et théorique

En terme d'inscription disciplinaire, il convient d'avoir à l'esprit les visées formatives pouvant être associées à la traduction car ce sont ces dernières qui permettent de délimiter son statut respectif au sein de deux disciplines voisines : la didactique des langues-cultures et la didactique de la traduction, ramification appliquée de la traductologie. Tandis qu'en didactique des langues-cultures, la traduction est un moyen parmi d'autres pour enseigner des compétences linguistiques, pragmatiques et interculturelles, en didactique de la traduction il s'agit bien davantage d'enseigner la traduction comme fin en soi dans une perspective professionnelle. De nombreux traductologues (Ladmiral 2011 : 10 ; Gile 2005 : 1 ; Durieux 2005) soulignent la confusion entre ces deux rôles et invitent à opérer une distinction claire entre traduction comme moyen et comme fin. Delisle donne une définition claire de ces deux objets :

Traduction didactique : exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue.

Traduction professionnelle : exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programme de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. (Delisle 2005 : 49-50)

Signalons, à la suite de Lavault-Olléon (1998), que ces deux visées coexistent dans le contexte universitaire français avec la version et le thème qui peuvent être soit un moyen en filière LCE (Langues et Civilisations Etrangères) et relevant donc de la traduction didactique, soit une fin dans le cadre des cours en LEA (Langues Etrangères Appliquées). La recherche et l'enseignement associés à ces deux filières sont pris en charge par les Départements de langues étrangères.

Sur le plan théorique, il faut situer le retour de la traduction dans les pratiques d'E/A des langues vivantes dans les années 1970 et 1980. En effet, le succès des approches cognitive et communicative favorise un regain d'intérêt pour l'écrit, le recours à la langue maternelle des apprenants et un rapport plus réflexif à l'apprentissage. Les travaux sur l'interlangue (Selinker 1972), sur l'erreur (Corder 1980, Besse et Porquier 1984), sur les auto-apprentissages (Holec 1979) vont conduire à réhabiliter la réflexivité métalinguistique et métacognitive des apprenants, et par conséquent, les actions de contrôle et de vérification des acquis langagiers. Ces évolutions théoriques préfigurent un retour en grâce de la traduction dès le milieu des années 1980, où l'on s'intéresse de nouveau à l'analyse contrastive et à l'intercompréhension (Blanche-Benveniste et Valli 1997 ; Dabène 1975, 1996 ; Dabène et Degache 1996). La traduction est recensée par O'Malley et Chamot (1990) comme stratégie cognitive de soutien, de compensation ou d'étayage pouvant remédier en partie l'insécurité linguistique dans les premières phases d'apprentissage. Nous verrons plus loin que le champ de réflexion qui a accompagné le retour en grâce de la traduction gagne à s'accompagner des apports de la didactique de la traduction professionnelle (Gile 2005).

2. L'enseignement de la traduction professionnelle assistée par les Tice : présentation d'une recherche menée dans le cadre du doctorat « Traduction, Interprétation et Interculturalité ».

2.1 Contexte

Dans le cadre du doctorat « Traduction, Interprétation et Interculturalité », nous nous sommes penchés sur les pratiques d'E/A mises en place par des enseignants. Les enseignants de l'Ecole de Langue, Littérature, Traduction et Interprétation (désormais désignée sous l'acronyme SLLTI) et du DIT (Dép. Interprétation et Traduction)², de l'Université de Bologne, qui forme de futurs traducteurs, interprètes et médiateurs. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la licence de « Mediazione Linguistica Interculturale », aux cours de langue-culture françaises d'une part, et aux cours de traduction de l'italien vers le français d'autre part. Le public de notre recherche est constitué de six enseignants, dont le chercheur en observation participante, et d'une centaine d'étudiants. Les six enseignants ont des parcours variés et n'ont pas toujours suivi de formation en didactique des langues. En ce qui concerne la didactique de la traduction professionnelle, les praticiens conçoivent et « performant » leur cours de façon

² Depuis 2012, le département de recherche DIT – Dipartimento Interpretazione e Traduzione remplace la SSLMIT – Scuola Moderna di Lingue Moderne per Intepreti e Traduttori -, le département est associé à la Scuola di Lingue, Letterature, Traduzione e Interpretazione.

empirique puisqu'il n'existe pas de formation de formateurs pour la didactique de la traduction professionnelle. Les enseignants compensent le manque de formation en pédagogie par une expérience significative en tant que traducteurs professionnels. Les étudiants impliqués sont plus ou moins une centaine. Ce public, en grande majorité féminin, est âgé de 19 à 26 ans et le niveau de langue en français est globalement avancé. Ces étudiants sont inscrits en première et troisième année de licence avec le français comme première ou deuxième langue de travail. Dans son ensemble, la formation de premier cycle universitaire entend fournir aux étudiants des compétences transversales et génériques précédant une spécialisation au niveau master. Il s'agit parallèlement de renforcer la connaissance des langues-cultures qui deviendront des langues de travail en traduction et interprétation. En somme, l'objectif global de la formation en licence est de faire acquérir la base des compétences traductives ; à savoir, pour l'essentiel, la compréhension approfondie des textes, les stratégies de documentation, la sensibilisation au rendu en langue étrangère.

2.2 Objectifs

Sur le plan théorique, nous avons voulu établir un panorama rétrospectif exhaustif possible en didactique des langues et en didactique de la traduction professionnelle. Sur le plan praxéologique, nous entendions observer, analyser l'utilisation des instruments informatiques pour l'E/A de la production écrite et de la traduction professionnelle de l'italien vers le français. Nous entendions enfin, à partir d'observations sur le terrain, mettre en avant une didactique intégrée articulant trois éléments constitutifs de la compétence écrite et de la compétence traductive traités le plus souvent séparément : la dimension cognitive, la dimension culturelle et la dimension linguistique. Compte tenu du risque de procéduralisation excessive des pratiques d'apprentissage de la traduction introduit par le recours aux TICE, nous souhaitons favoriser les pratiques réflexives de la part des enseignants et des étudiants en incitant ces derniers à s'interroger sur leurs stratégies et sur les moyens mis en œuvre pour apprendre/enseigner les compétences de base en traduction. A terme, ce travail pouvait aussi fournir des bases pour d'autres recherches visant par exemple les interactions didactiques en présentiel avec les technologies ou la conception de tâches, de parcours hybride pour la traduction en LE. Ce sont précisément ces tâches qui nous ont conduits à réfléchir sur l'utilité ponctuelle de la traduction en classe de langue, telle qu'elle est conçue et pratiquée à la SLLTI. Pour cette partie, nous nous intéresserons plus particulièrement aux cours de traduction.

2.3 Recueil des données

Pour notre recherche, nous avons recouru à des questionnaires distribués aux étudiants et aux enseignants impliqués avant et après le déroulement des cours. Ces questionnaires visent le degré d'appropriation des technologies par les acteurs, leurs croyances et leurs expériences liées à l'utilisation des artefacts informatiques pour l'E/A du français langue étrangère et de la traduction de l'italien vers le français. Un questionnaire spécifique, uniquement distribué aux étudiants avant et après le déroulement des cours vise quant à lui les stratégies d'apprentissage. Afin de constater *de visu* les usages des outils informatiques, nous nous sommes appuyés sur la plate-forme LMS (*Learning Management System*) Moodle et sur les ressources créés par les enseignants. Une autre partie de notre corpus est constituée d'entretiens transcrits visant à mettre en évidence les réflexions rétrospectives des praticiens sur le déroulement des activités effectuées en classe et en autonomie. Enfin, nous avons observé, filmé et analysé deux cours de traduction en présentiel de sorte à mieux comprendre les dynamiques mises en œuvre par les enseignants, leurs postures et leurs stratégies d'enseignement.

2.4 Utilisation des TICE en présentiel : pratiques

Dans notre contexte, les technologies sont utilisées aussi bien lors des cours en présentiel que pour les travaux effectués par les étudiants en amont et en aval du cours. Essentiellement, quatre types d'artefacts différents sont utilisés : la plate-forme LMS Moodle, le traitement de texte, l'accès à la documentation sur Internet et la vidéoprojection collective en classe. La plate-forme Moodle constitue l'espace de liaison entre deux temps et deux espaces « didactiques » : celui de la classe et les espaces multiples de travail en dehors du présentiel, qu'il s'agisse de la salle de libre service informatique à l'école, du travail en groupe des étudiants à distance (chez eux et/ou à l'université). La plate-forme moodle constitue un point d'ancrage : les enseignants y déposent les textes sources et des ressources documentaires, organisent les espaces (par thème ou par semaine). Pour les cours de traduction, l'approche dans l'utilisation des TICE³ est globalement la même pour les 3 groupes :

- Les textes à traduire sont téléchargés sur la plate-forme ;
- un binôme traduit et publie son travail sur la plate-forme ;
- le travail fait l'objet d'une première correction par le même binôme ou un autre binôme;
- une version intermédiaire de la traduction est vidéo-projetée en classe, corrigée et commentée collectivement;

³ Pour l'analyse complète des schémas de fonctionnement des trois cours de traduction, nous renvoyons à la partie de notre thèse de doctorat consacrée à cet aspect (Hamon, 2013 : 446-449).

- une version définitive est mise en ligne sur la plate-forme.

Cependant, trois cas de figure peuvent se présenter :

- premier cas de figure : dans un groupe étendu, 5-6 étudiants se partagent les tâches (traduction, révision, élaboration de la version définitive) ;
- deuxième cas de figure : deux binômes réalisent la même traduction (un traducteur + un réviseur) et ces deux versions sont vidéo-projetées et commentées ;
- troisième cas de figure : dans un seul binôme chargé de la traduction (hebdomadaire) on alterne les rôles – traducteur/réviseur.

Pour les trois cours de traduction auxquels nous nous sommes intéressés, l'accent est mis aussi bien sur le processus de traduction que sur son résultat. La sensibilisation des étudiants à la dimension culturelle est également intégrée aux approches didactiques. La dimension linguistique, liée au produit, est envisagée en termes d'acceptabilité d'une traduction par rapport à une demande professionnelle spécifique.

2.5 Quelques observations saillantes :

2.5.1 Les stratégies d'apprentissage

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage⁴ l'utilisation de la langue maternelle est curieusement l'une des stratégies les moins mentionnées par les étudiants aussi bien pour les cours de traduction que pour les cours de langues. Ce que l'on pourrait interpréter a priori comme les séquelles du bannissement dans les cultures d'E/A et les pratiques de la traduction et du recours à langue maternelle. En revanche, les stratégies les plus invoquées par les étudiants pour la traduction après le déroulement des tâches cours sont, en ce qui concerne les stratégies métacognitives, la planification et l'anticipation qui procèdent d'une logique d'organisation du travail, l'identification de problèmes et l'autorégulation qui indiquent assez bien l'importance des stratégies de contrôle, et enfin, une stratégie ajoutée à celles recensées par O'Malley et Chamot (1990 : 139-145), à savoir l'adaptation à la situation de communication qui sous-tend une compréhension fine des facteurs extralinguistiques pouvant influencer sur les choix traductifs. Les stratégies cognitives les plus mentionnées par les étudiants sont la documentation, la prise

⁴ S'il fournit une vue d'ensemble du panel méthodologique mis en place par les étudiants, le recensement des stratégies d'apprentissage, est obtenu par voie de questionnaire. Ce recensement des stratégies incite à la prudence car il vise la perception subjective des intéressés.

de notes mais aussi le transfert et l'élaboration. Ces options méthodologiques conscientes témoignent chez les étudiants, d'un panel varié de stratégies qui présupposent des cheminements complexes de transformation des informations en connaissances. Enfin, en ce qui concerne les stratégies socio-affectives, nous remarquons que les étudiants disent recourir davantage à la clarification. Dans le groupe pour lequel l'enseignant a fonctionné sur le mode de la simulation globale (avec une utilisation plus fréquente des forums de groupe), on note une valeur très élevée pour la stratégie de coopération (91 %). Si ces données doivent être interprétées avec une certaine prudence, elles ont le mérite de mettre en évidence le fait que les étudiants sont conscients du degré de complexité impliqué par l'opération traduisante et que les stratégies mobilisées répondent, dans le cas du projet de simulation, non seulement aux stratégies d'enseignement mais aussi à leur mise en œuvre concrète sur la plate-forme Moodle.

2.5.2 Les postures enseignantes et la dynamique de classe

Lors de l'observation des cours de traduction en présentiel, deux cas de figure se présentent. Pour le cours de première année première langue, nous notons que sur toute la durée du cours, l'enseignant se place en retrait et se déplace horizontalement et latéralement entre les travées d'une salle relativement grande mais quasiment remplie. Dans l'autre cours observé (troisième année, première langue) l'enseignante commence son cours derrière le bureau pour faire un point rétrospectif avec les étudiants concernant les traductions déjà effectuées. Puis, lorsqu'il s'agit de travailler sur la traduction en cours, elle se déplace et se positionne dans la travée de sorte à pouvoir balayer la salle du regard et commenter le travail d'étudiants qui ont traduit le texte demandé. La mise en retrait des praticiens indique assez clairement qu'ils se perçoivent davantage en facilitateurs qu'en dispensateurs de savoirs.

2.5.3 Un discours didactique complexe

Le discours s'articule autour des travaux effectués sur traitement de texte et vidéo-projetés. Deux représentantes de deux binômes respectifs se trouvent derrière l'écran d'ordinateur de l'enseignant sur l'estrade et défendent, justifient leur choix, corrigent, commentent, annotent le document en fonction des retours conjoints de l'enseignant et du groupe classe. Les discours des enseignants et des apprenants s'organisent autour de la traduction effectuée par les étudiants volontaires et alternent les instructions techniques (codification de la révision, mise en forme des éléments surlignés, commentaires), les questions de l'enseignant s'adressant au groupe classe et aux étudiants qui se trouvent au tableau, les réponses et/ou les interventions spontanées

des étudiants⁵. L'alternance codique (utilisation alternée de l'italien et du français) est fréquente chez l'enseignant, contribuant à la complexité du discours didactique.

2.5.4 L'importance de la dimension professionnelle dans les discours réflexifs des enseignants

Pour les cours de traduction, les pratiques didactiques ont pour visée l'entraînement à des pratiques professionnelles par ces mêmes pratiques professionnelles. Les deux enseignants insistent fortement sur ce choix didactique mais ne négligent ni la dimension cognitive (ils relèvent en particulier l'importance de la recherche documentaire), ni la dimension culturelle, qui implique, pour l'un des deux enseignants, la nécessité de se représenter les situations actées par les textes en les inscrivant dans leur contexte interculturel. Le travail sur la dimension linguistique est également présent dans les discours des praticiens et met en exergue la nécessité d'un renforcement ciblé des compétences langagières, justifiée par des lacunes observées chez leurs étudiants. La perception de cette insuffisance conduit d'ailleurs l'une des deux enseignantes à ajuster ses choix didactiques et techniques en passant d'une rétroaction collective sur la plate-forme Moodle à une rétroaction individuelle par courriel.

En somme, nous relevons une utilisation des technologies qui dépasse largement la conception « outil »⁶ (Levy 1997 ; Legros & Crinon 2002). L'ergonomie est dictée, de façon consciente, par les contraintes inhérentes à la situation (effectif, niveau en langue des étudiants) et conduit à des choix techniques explicites. Par exemple, l'une des enseignantes souligne que la possibilité d'utiliser sur Moodle les étiquettes lui permet d'afficher au premier niveau les informations essentielles liées aux traductions à effectuer, à savoir les instructions liées au format, aux échéances. De même, l'enseignante en charge du groupe le plus nombreux relève l'intérêt d'un affichage des groupes de travail par le biais des forums qui accentuent la posture de l'enseignant en facilitateur et en coordinateur des travaux réalisés sous le mode de la simulation.

2.5.5 Les outils mis en place et leur utilisation

⁵ L'analyse complète des discours didactiques lors des cours en présentiel peut être consultée dans notre thèse de doctorat (Hamon 2013 : 449-465)

⁶ Cette conception ne présuppose pas selon Legros d'« intentions didactiques précises » (Legros, 2000 : 163). Il s'agit d'utiliser des programmes qui ne sont pas spécifiquement conçus pour l'apprentissage des langues mais que l'enseignant s'approprie pour préparer son cours et/ou proposer aux apprenants des activités recourant par exemple au traitement de texte, à des documents authentiques. Si cette conception met en avant une saine prudence, elle limite au minimum l'influence des artefacts sur les utilisateurs, qui va bien au delà de la seule instrumentalisation.

Cette mise en situation professionnelle trouve sa concrétisation dans la gestion des espaces de cours sur la plate-forme, conçue, rappelons-le comme point de liaison. Ce parti-pris de la professionnalisation se trouve renforcé par la variété des typologies textuelles et des formats de documents à traduire, qui relèvent tous, sur un plan générique, de textes pragmatiques. Citons par exemple : un document powerpoint relevant de la communication d'entreprise, des textes promotionnels, des brochures, des notices d'utilisation, un rapport d'enquête sur le tourisme, un site Internet proposant des solutions d'hébergement de type « cloud ». La nature des documents, liée à l'organisation concrète des ressources, suscite un va-et-vient entre plusieurs espaces et plusieurs temps de travail. L'utilisation du traitement de texte avant, pendant et après le cours en plusieurs lieux différents (la classe, espace formel) et celle des espaces de travail en autonomie (bibliothèque, logements étudiants, train) constitue un axe porteur de cette articulation spatio-temporelle qui s'organise autour des cours en présentiel. En outre, la recherche documentaire sur internet constitue également un autre pont entre l'univers de la classe et l'univers social de référence. Ces espaces situés pour ainsi dire en hors-champ pédagogique (mentionnés pendant les cours ou mentionnés dans les discours rétrospectifs) renforcent la nature actionnelle et co-actionnelle de la traduction conçue comme une véritable tâche langagière. Enfin, que ce soit dans le discours des enseignants ou dans les pratiques observées, il est manifeste que l'utilisation des TICE va dans le sens d'un équilibre entre réflexivité collective et pratiques instrumentales, telles que la recherche documentaire, ou l'utilisation des correcteurs orthographiques⁷. Ainsi, sans forcément vouloir atteindre un tel degré de sophistication didactique, et sans vouloir utiliser des ressources technologiques hautement professionnalisantes (mémoires de travail, logiciels spécifiques de traduction spécialisée), on peut concevoir à partir des résultats de notre recherche, l'intérêt de la traduction, telle qu'elle est orchestrée par les enseignants de la SLTTI. C'est pourquoi, sur le plan théorique, il devient pertinent de dresser des perspectives de formalisation d'un apport de la traduction didactique en s'inspirant de ce qui est proposé sur le terrain de la didactique de la traduction professionnelle.

3. Avantages du recours à la traduction didactique dans les cours de langue-culture.

3.1 Aspects théoriques

Comme nous l'avons vu, la méthodologie traditionnelle ou grammaire-traduction, en raison de ses limites (exclusivement centrée sur les textes littéraires, le plus souvent décontextualisée et

⁷ L'utilisation de ces derniers gagne à être automatisée afin de laisser des ressources cognitives disponibles pour la résolution de problèmes traductifs plus complexes et éviter une traduction trop centrée sur la langue.

traitant les seuls aspects grammaticaux dans une perspective purement linguistique) ne peut plus aujourd'hui servir de base pour concevoir des scénarii recourant ponctuellement à des tâches de traduction. De même, de nombreux traductologues pointent les insuffisances d'une science de la traduction (et de son enseignement) uniquement focalisée sur la langue, c'est à dire centrée sur le produit (l'objet) au détriment du travail cognitif, de la dimension psychologique sous-jacents à l'activité traduisante (le rapport au sujet) et de la compréhension du contexte dans sa complexité (dimension culturelle). S'il ne voit pas d'objection à une traduction didactique visant à l'observation contrastive, Ladmiral pointe les risques impliqués par une traduction exclusivement centrée sur la dimension linguistique, à savoir la perte de toute marge de créativité : "le mode de traduire pratiqué dans le cadre de ces exercices de "traduction pédagogique" tendra à empêcher les apprenants de prendre la moindre liberté par rapport à la lettre du texte-source, par une sorte de "myopie" traductive ". (Ladmiral 2011 : 10). Lavault (1998 : 19 in Arroyo 2008 : 84) souligne également que dans le cas d'une traduction didactique explicative (les exercices de version/thème tels qu'ils ont pu être pratiqués dans les filières LCE), l'écueil est une traduction suivant aveuglément la syntaxe et le lexique du texte source. Cette utilisation limitée de la traduction, cantonnée aux seuls objectifs liés à l'enseignement de la langue explique sans doute que la traduction, malgré sa réhabilitation théorique, est encore perçue comme une activité pédagogique désuète (Di Sabato 2007 : 47). Pourtant, il serait dommage de ne s'en tenir qu'à des exercices visant l'observation linguistique. Si l'on considère la traduction en classe de langue comme une sixième compétence (en plus des compétences réceptives écrites et orales, des compétences productives écrites et orales et de la compétence interculturelle), on peut également envisager sa complexité et sa fonction sociale dans la perspective co-actionnelle défendue par Puren (2009) et considérer la traduction comme une tâche⁸ supposant de faire agir et réfléchir les étudiants au delà de la seule dimension linguistique (pourquoi veut-on traduire tel ou tel texte ? Qui en sera le destinataire et pour quels objectifs ?). Cet élargissement des objectifs didactiques peut passer par un déplacement des unités traductives du niveau du segment ou du mot au niveau du texte. Dans le contexte de la classe de langue il est tout à fait raisonnable de faire traduire des textes authentiques en travaillant sur le sens, sur les effets escomptés chez le lecteur et ce, sans aller vers une sur-spécialisation de la démarche traductologique. Lavault (1998), Ladmiral et Mériaud (2005) ainsi que Lopriore (2006) vont dans le sens d'un renouveau d'une traduction didactique qui exploite davantage les dimensions cognitive et culturelle permettant de mieux faire comprendre aux étudiants la valeur

⁸ Pour une définition de la tâche, nous renvoyons à Nissen (2003, 2011).

et la fonction du texte traduit auprès du public destinataire. En outre, la traduction didactique gagnerait à s'appuyer sur la formalisation solide et exhaustive de la compétence traductive élaborée par le groupe PACTE (2003, 2008), qui fait le lien entre les objectifs formatifs de la traduction professionnelle et son évaluation, d'après des critères objectifs.

Sans exclure une utilisation « linguistique » de la traduction à partir de courts segments, nous pensons qu'il est possible d'intégrer certaines pratiques mises en œuvre dans les cours de traduction professionnelle au niveau licence. Au niveau des possibles didactiques, nous pouvons envisager les options suivantes qui vont orienter les objectifs assignés à la traduction didactique :

- Traduction vers la langue-culture maternelle (plutôt orientée sur la compréhension de la LE et le rendu en LM)/ Traduction vers la langue-culture étrangère (plutôt orientée sur la production, la formulation, le rendu en LE) ;
- traduction de textes / traduction de segments ;
- traduction littérale / traduction interprétative ;
- traduction écrite / traduction orale ;
- traduction comme fin et objectif d'une activité / traduction comme moyen utilisé au sein d'un scénario pédagogique (conçu dès lors comme une sous-tâche facilitante) ;

Quels que soient ces usages, les apports avérés de la traduction s'appuyant sur des textes pragmatiques peuvent être les suivants :

- En ce qui concerne la dimension métacognitive et métalinguistique, il paraît manifeste que le développement d'un rapport non exclusivement instrumental aux langues en présence (langue(s)-cultures des apprenants et langue-culture cible dans ses variations socio-professionnelles) répond à des objectifs éducatifs tels que l'ouverture et la curiosité intellectuelles. Cet apport peut passer aussi bien par le biais de l'observation commentée de traductions existantes ou de projets de traduction que par l'élaboration collective d'une traduction par les apprenants ;
- En ce qui concerne les dimensions métacognitive et cognitive, notons que l'activité traduisante permet d'activer des stratégies de contrôle tels que l'auto-correction ou l'auto-régulation. Ces stratégies peuvent à leur tour stimuler des stratégies cognitives telles que le recours à la documentation, l'appel aux connaissances antérieures, l'élaboration, l'induction et la déduction (Hamon 2013 : 465-483 ; 521-528), l'inférence dans le cas de la traduction vers la langue maternelle.
- En ce qui concerne la fonction de contrôle et d'évaluation des connaissances, la traduction a souvent été utilisée pour mesurer les acquisitions grammaticales et lexicales. Ce recours « docimologique » de la traduction est observé par Delisle (1980, 2005) et Ladmiral (2011). Mais cette utilisation de la traduction à des fins d'évaluation doit cependant être circonscrite à certains contextes scolaires et universitaires (concours, filières LCE).

- En ce qui concerne la dimension psycho-affective, Puren (1995 : 19) rappelle que le recours à la langue maternelle et en particulier à la traduction est une pratique rassurante qui est volontiers mobilisée par les élèves en première phase d'apprentissage mais aussi, en contexte scolaire, par les élèves les plus en difficulté⁹.

Ces apports potentiels nous conduisent à souscrire aux propositions de Lavault-Olléon (1998), d'Arroyo (2008) ou de Lopriore (2006) qui suggèrent d'émanciper la traduction didactique des seuls exercices de contrôle ou d'observation contrastive en considérant la complexité de l'activité traduisante et en centrant davantage sur le sens et la fonction de la traduction dans la langue-culture cible¹⁰. C'est d'ailleurs ce que suggère Puren (1995, 2010) qui fournit un tableau assez exhaustif des activités qui peuvent être conduites en recourant à la traduction sous plusieurs modalités et à plusieurs niveaux. Nous ne retiendrons ici que les deux types d'activité qui dépassent largement la traduction descriptive, explicative et comparative.

Activités	Objectifs	Types d'utilisation
Les apprenants traduisent en L2 des éléments de documents en L1 qu'ils ont sélectionnés pour la documentation qu'ils ont réunie, afin de pouvoir les réutiliser dans le/les documents qu'ils vont produire pour leur tâche ou projet final ;	Enrichir la documentation disponible et intégrer dans la documentation des informations utiles pour la projection de leur action dans leur propre société ;	Traduction d'apport à la documentation de la tâche ou projet final ;
Les apprenants traduisent en L1 (en les adaptant) le/les documents qu'ils ont	Diffuser dans leur propre société les résultats de leur tâche ou projet	Traduction de projection du projet pédagogique dans la/les société(s) extérieure(s)* ¹¹

⁹ Di Sabato (2007) pense quant à elle que la traduction est plus adaptée pour les étudiants de niveau avancé.

¹⁰ Nous renvoyons ici aux travaux de la *skopos theorie*, (Nord 1991, 1997) qui avec la théorie interprétative (Delisle 1980) ont fortement contribué à mettre en avant l'importance des facteurs extralinguistiques (cognitifs, sémantiques, culturels) pouvant influencer sur les choix traductifs et la créativité du traducteur.

¹¹ Dans l'esprit de Puren, il s'agit de mettre l'accent sur la dimension actionnelle de la tâche de traduction en faisant correspondre l'agir didactique à l'agir social. Le produit réalisé par les apprenants pourrait par exemple être publié et servir directement à des locuteurs/scripteurs de langue maternelle française.

produit(s) en L2 pour leur tâche ou projet final ;		
--	--	--

Ces deux dernières activités envisagées par le didacticien s'inscrivent dans une logique de projet (au delà de la seule dimension auxiliaire ou explicative) à même d'apporter à la classe des scénarii stimulants où la traduction est envisagée à la fois comme une tâche en soi et/ou faisant partie d'une progression, d'un ensemble cohérent d'autres tâches. Il apparaît dans le tableau proposé par Puren que le recours à la traduction s'inscrit dans sa valence sociale dans la perspective actionnelle/co-actionnelle préconisée par le CECRL et défendue par l'auteur (Puren, 2002). En outre, la traduction didactique telle qu'elle envisagée dans cette perspective se prête à une utilisation des TICE pouvant donner lieu à des pratiques didactiques innovantes et stimulantes pour les étudiants.

3.2 Traductions et TICE en traduction professionnelle : apports potentiels

A l'heure actuelle, le champ spécifique de la traduction didactique et des TICE ne constitue pas un objet de recherche abordé en didactique des langues. Les TICE pour l'E/A de la traduction font l'objet de travaux en traductologie et plus précisément en didactique de la traduction professionnelle (Kelly 2005 ; Kiraly 2000). Cependant, il faut distinguer à cet égard deux statuts pour l'utilisation des TICE en didactique de la traduction (Hamon 2013 : 338-341) : d'une part, une utilisation en tant que moyen s'intégrant aux cursus de préparation (niveau licence) visant assez souvent la recherche documentaire ou la révision sur traitement de texte ; d'autre part une utilisation en tant que fin (formation spécifique aux outils complexes d'assistance électronique à la traduction), qu'il s'agisse des outils de traduction automatique assistée par ordinateur (TAO) comprenant par exemple les corpus informatisés, les mémoires de travail, les outils de traduction automatique (TA) et les outils de traduction audiovisuelle (TAV) pour le doublage, le sous titrage. Le recours à ces outils spécifiques requiert des compétences poussées qu'il serait extrêmement difficile de réutiliser en traduction didactique. En revanche, certains des outils utilisés en didactique de la traduction professionnelle au niveau licence peuvent plus facilement être utilisés. Pour l'essentiel, nous retenons surtout la vidéoprojection, le traitement de texte (et l'association des deux pour commenter une traduction ou en effectuer une collectivement) et l'utilisation des sources documentaires authentiques qui permettent entre autres la vérification du sens, la vérification de la forme, l'adéquation au registre et aux intentions communicatives, l'idiomaticité des formes traduites. Ainsi, il paraît possible, à travers la traduction et ses outils de premier niveau, de familiariser les apprenants à la panoplie variée des instruments de

contrôle linguistiques (utilisation raisonnée du traitement de texte pour la vérification orthographique et syntaxique) et des instruments d'accès aux connaissances encyclopédiques (encyclopédies, articles, documents multimédia, archives audiovisuelles, accès à des interactions authentiques). Ces outils, de plus en plus accessibles, de plus en plus maniables (et le plus souvent gratuits) permettent d'affiner la compréhension des comportements verbaux et non verbaux en langue-culture cible. Les outils de travail collaboratif (partage de liens, partage de document, possibilité de modifier collectivement un document commun), qui peuvent être utilisés dans l'univers social de référence, permettent d'archiver, de garder trace sur le texte des étapes et des commentaires précédant l'établissement d'une traduction collective. Rien n'empêche de faire participer à distance des élèves natifs pour travailler sur la révision du texte produit en langue cible. Enfin, les outils de publication et de partage (aujourd'hui souvent inclus dans les outils de travail collaboratif) en ce qu'ils valorisent la traduction co-produite, peuvent contribuer à rendre la tâche stimulante et accroître la motivation. Or l'on sait que c'est surtout sur ce plan, non négligeable, de la motivation et des modifications opérées sur les pratiques d'E/A que se fondent les apports des TICE (Legros et Crinon 2002; Legros et *al.* 2007). La motivation pouvant en retour incrémenter le temps d'exposition à la langue-culture cibles et à des modèles de production écrite authentique, il n'est pas déraisonnable de postuler que des tâches ponctuelles de traduction, telles que nous les avons dessinées d'après l'observation de modèles existants, ont tout à fait leur place dans les pratique de classe de langue. Plus spécialement pour les langues affines car la pratique traductive permet d'attirer l'attention des apprenants sur des pièges ciblés au niveau du sens ou au niveau de la forme (faux-amis, non-amis, calques de structure, interférences) entre l'italien et le français.

4. Conclusion

En somme, sans qu'il soit question de se lancer dans de la traduction spécialisée de textes juridiques ou médicaux, et sans avoir à utiliser des logiciels de traduction sophistiqués, la pratique ponctuelle et raisonnée de la traduction renouvelle un instrument du répertoire didactique "classique" en s'inspirant de pratiques de classe mobilisées en didactique de la traduction professionnelle. Par le biais d'un projet de traduction décliné en trois étapes (préparation-renforcement-observation, traduction collective et remédiation), les enseignants de langue peuvent aller au delà de la traduction littérale sans pour autant chercher à former de futurs traducteurs. L'utilisation de différents instruments technologiques permet de concilier la dimension réflexive sur la production langagière et ses composantes (linguistiques, culturelles, cognitives). En outre le caractère professionnalisant permet de crédibiliser des projets

didactiques correspondant à l'univers social de référence. Dans la mesure où la classe de langue a sa propre identité, sa propre culture, il est également envisageable de jouer sur un tableau plus ludique, en exploitant les genres quotidiens (recettes de cuisine, brefs messages publicitaires, horoscopes, etc...) en vue d'une production de textes parodiques (recettes du bonheur, horoscopes fantaisistes, météo du cœur etc...). Dès lors, la traduction peut solliciter le répertoire créatif des enseignants et des apprenants en visant non plus exclusivement le caractère pragmatique, instrumental de l'activité traduisante mais aussi la gratuité et la poéticité qui font partie intégrante des cultures didactiques. A des fins de recherche, la mise en place de tâches de traduction relevant de ces deux versants (pragmatique et ludique) est à même de fournir des pistes de dialogues intéressants entre traduction didactique et didactique de la traduction professionnelle et plus largement entre traductologie et didactique des langues. En effet, si la traduction didactique gagne à s'appuyer sur les pratiques et recherches mises en œuvre dans le cadre de la didactique de la traduction professionnelle, la didactique de la traduction professionnelle en environnement numérique, encore peu formalisée sur le plan théorique, pourrait s'inspirer des grilles d'analyse et des catégories d'observation sémio-pragmatiques établies dans le champ de la didactique des langues-cultures. La mise en œuvre de recherches-action impliquant des équipes des deux champs (traductologie et didactique des langues) permettrait de créer un lien prometteur entre ces deux disciplines cousines.

Bibliographie

Arroyo, E. (2008) 'L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement', Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVII N° 1 | 2008, 80-89.

Besse, H., Porquier, R. (1984) *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Hatier-Credif.

Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (1997) "L'intercompréhension: le cas des langues romanes", *Le Français dans le Monde*. [Numéro spécial]

Conseil de l'Europe. (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Corder, S-P. (1980) 'Que signifient les erreurs des apprenants?' Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, n. 57, p. 9-15.

Dabène, L. (1975) 'L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines'. *Langages*, 39, 51-64.

Dabène, L. (1996) 'Pour une contrastivité "revisitée"'. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, 104, Didier, 393-400.

Dabène, L. & Degache, C. (dir) (1996) 'Comprendre les langues voisines'. *Etudes de linguistique appliquée*, 104.

Delisle, J. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (2005) *L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth/Ottawa : Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Di Sabato, B. (2007) 'La traduzione e l'insegnamento/apprendimento delle lingue'. *Studi di Glottodidattica 1* (1): 47-57.

Durieux, C (2005) 'L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches', *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 1, 2005, p. 36-47.

Gile, D. (2005) *La Traduction : la comprendre, l'apprendre*, Paris : PUF.

Hamon, Y. (2013) *Les TICE pour la production écrite et la traduction de l'italien vers le français : le cas de la SSLMIT de Forlì*. Thèse de doctorat présentée et soutenue le 16/09/2013, Université de Bologne, sous la direction de Chiara Elefante. Volume publié en ligne sur le site de l'université de Bologne :

http://amsdottorato.cib.unibo.it/6006/1/hamon_yannick_tesi.pdf (ultima consultazione: febbraio 2016).

Holec, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Ladmiral, J.-R. et Mériaud, M, (2005) « Former des traducteurs: pour qui? pour quoi? » in *Meta*, vol. 50, n° 1, 2005, p. 28-35. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/010654ar> (ultima consultazione: febbraio 2016).

Ladmiral, J-R. (2011) « Théorie traductologique et pratiques de la traduction », participation à la Table ronde sur la traduction et la communication interculturelle au colloque du réseau Asie-Pacifique à Paris, le 14 septembre 2011. Disponible sur : <http://www.reseau-asie.com/userfiles/file/I03_ladmiral_traductologie_appliquee.pdf> (ultima consultazione: febbraio 2016).

Lavault-Olléon, E. (1998) *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.

Legros, D. & Crinon, J., (éds). (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U, série Psychologie).

Legros, D., Hoareau, Y-V., Boudéliche, N., Makhlof, M., et Gabsi, A., (2007) « (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde - Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel », *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, p. 33-49. Disponible sur : < <http://alsic.revues.org/570> > (consulté le 10/03/2011)

Lopriore, L. (2006) 'A la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues', *Etudes de linguistique appliquée*, 2006/1 n0141, p. 85-94.

Kelly, D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, St Jerome.

Kiraly, D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, St Jerome.

Köhler, W. (1929) *Gestalt psychology*. New York, NY: Liveright.

Köhler, W. (1969) *Gestalt Psychology*. In D.L. Krantz (Ed.), *Schools of Psychology: A Symposium*. New York: Appleton-Century-Crofts, 69–85.

Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon.

Narcy-Combes, J-P. (2005) *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche responsable*. 2005. Paris : Ophrys.

Nissen, E. (2003) *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse, Strasbourg, Université Louis Pasteur.

Nissen, E. (2011) 'Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui'. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 14, n° 11.

Nord, C. (1991) 'Skopos, loyalty and translational conventions', *Target*, 3(1): 91–109.

Nord, C. (1997) *Translating as a Purposeful Activity – Functionalist approaches Explained*, Manchester: St. Jerome Publishing.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: CUP.

PACTE (2003). 'Building a Translation Competence Model'. In F. Alves, dir., *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 43-66.

PACTE. (2008). « First results of a translation competence experiment: “Knowledge of translation” and “Efficacy of the translation process”. » In J. Kearns, dir., *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates*. Londres, Continuum.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Puren, C. (1995). 'Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues'. *Les Langues Modernes* n° 1, 1995, pp. 7-22. Paris : APLV.

Puren, C. (1998). 'Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères'. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13-16.

Puren, C. (2000). 'Pour une didactique complexe'. pp. 21-29 in MARQUILLO LARRUY Marine (dir.), *Les Cahiers FORELL* (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers), Actes des Journées de Poitiers des 20-22 janvier 2000, 'Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)'

Puren, C. (2002). 'Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle', in *Langues modernes*, n° 3, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes).

Puren, C. (2009). 'Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères', in *APLV*.

Online : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. (ultima consultazione: febbraio 2016).

Puren, C. (2010). Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » : dossier n° 2, « La perspective méthodologique ». Disponible uniquement sur : < <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique-1/> > (consulté le 08/04/2014).

Seleskovitch, D. (1978) 'Language and cognition', in *Language, Interpretation and Communication*. Ed. by D.Gerver & H.W. Sinaiko, New York, London, Plenum Press, pp. 333-341.

Seleskovitch, D., Lederer, M. (1984) *Interpréter pour traduire*, Paris: Didier Erudition.

Selinker, L. (1972) 'Interlanguage', *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.

